Faces da Leitura e da Escrita

teorias & práticas

vol. 3

Lídia Spaziani
Patrícia Gimenez Camargo
Roger Henrique Pozza
(Organizadores)

Faces da Leitura e da Escrita

teorias & práticas

vol. 3

Lídia Spaziani
Patrícia Gimenez Camargo
Roger Henrique Pozza
(Organizadores)

CONSELHO EDITORIAL
Editora Lexikos

Alípio Correia de Franca Neto
(Doutor em Letras/USP)

Elisa Duarte Teixeira
(Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês/USP)

Fulvio Flores
(Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês/USP)

Guilherme Fromm
(Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês/USP)

Lajosy Silva
(Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês/USP)

Luciana Latarini Ginezi
(Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês/USP)

Marly D'Amaro Blasques Tooge
(Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês/USP)

Martha Mendes
(Presidente da ABHTR – Associação Brasileira de Hipnoterapia e Terapia Regressiva)

Nancy Gaviria-Van Loenen
(Mestra em Estudos Linguísticos e Literários em Português do Brasil/Universiteit Leiden)

Patrícia Gimenez Camargo
(Doutora em Estudos da Tradução/USP)

Rozane Rodrigues Rebechi
(Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês/USP)

Telma Franco Diniz
(Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês/USP)

Vivian Maria Marcondes
(Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/PUC-SP)

Yuri Jivago Amorim Caribé
(Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês/USP)

CONSELHO EDITORIAL
Faces da Leitura e da Escrita:
teorias & práticas

Ana Maria Haddad Baptista
(Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP)

Ângela Kovachich de Oliveira-Reis
(Doutora em Letras Clássicas/USP)

Lúcia Maria dos Santos
(Mestra em Educação/UNINOVE)

Luana de França Perondi Khatchadourian
(Doutora em Linguística Aplicada/UNICAMP)

Lídia Spaziani
(Doutora em Letras Clássicas/USP)

Marcello Ribeiro
(Doutor em Letras Clássicas/USP)

Márcia Fusaro
(Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP)

Maria Célia Lima-Hernandes
(Doutora em Linguística/UNICAMP)

Maristela Juchum
(Doutora em Linguística Aplicada/UFRGS)

Patrícia Gimenez Camargo
(Doutora em Estudos da Tradução/USP)

Rosane Maria Cardoso
(Doutora em Teoria Literária/PUCRS)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
Os organizadores

ALGUMAS RAÍZES DE PRECONCEITOS LINGUÍSTICOS: MAPEANDO A IDEIA DA DIFERENÇA ENTRE DIFERENTES
Maria Célia Lima-Hernandes
Lucilene Lisboa Rehberg

REVISITANDO MATTOSO CÂMARA JR. (1904-1970) SOB A ÓTICA FILOLÓGICA: O PRIMEIRO CAPÍTULO DE "PRINCÍPIOS DE LINGUÍSTICA GERAL" EM SUAS QUATRO PRIMEIRAS EDIÇÕES
Adan Phelipe Cunha
Ilson Roberto Tavore Júnior
Mário Cardoso de Oliveira
Pedro Henrique Machado

O ENFOQUE DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E DOS MULTILETRAMENTOS NO PROCESSO DE REFLEXÃO E ANÁLISE DO GÊNERO DISCURSIVO RECEITA CULINÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
Priscila Sandra Ramos de Lima
Dannytza Serra Gomes

PRODUÇÃO DE DIÁRIOS DE BORDO: EXPERIÊNCIA DE LEITURA E DE ESCRITA NO CONTEXTO PANDÊMICO
Josenildo Barbosa Freire

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE TRANSCENDEM OS MUROS DAS DISCIPLINAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO PRIMEIRO SEMESTRE DE UMA LICENCIATURA EM LETRAS NO ABC PAULISTA

Murilo Jardelino da Costa

Gessamy Aparecida de Almeida

EXPERIÊNCIA COLETIVA DE LEITURA: ANÁLISE DO PROJETO "CONVERSA COM RITA", CÍRCULO VIRTUAL DE LEITURA DE LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Murilo Jardelino

Rita de Cássia Olivério Couto

ARGUMENTAÇÃO: MARCAS LINGUÍSTICAS DA ARGUMENTAÇÃO CRÍTICA NO DEBATE EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Eliete Sampaio Farneda

DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE LEITORA EM AMBIENTES VIRTUAIS: UM OLHAR PARA AS ESTRATÉGIAS EM LÍNGUA INGLESA

Juliana de Castro Moreira da Silva

Márcia Ferreira Schlemper

READING PROCESS - PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE TRANSFORMAÇÃO DE PALAVRAS NÃO CONHECIDAS EM COGNATAS: METAPLASMOS

Hariel Costa Onofle

Lídia Spaziani

O SOL É PARA TODOS: POR UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR COM O ENSINO DA LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA

MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Simião Vitor Marques
Lucia Maria dos Santos

REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE INTERPRETAÇÃO EM CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES POR MEIO DE PLATAFORMAS VIRTUAIS
Alessandra Gonzalez Cani Harmel
Patrícia Gimenez Camargo

BOOKTUBERS: O FENÔMENO MIDIÁTICO CONTEMPORÂNEO E SUA FUNÇÃO NA FORMAÇÃO GRUPAL IDENTITÁRIA
Sabrina Souza Silva
Sheila Marchioli Quirino
Stefani Paulon

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO NO BRASIL
Rachel Cristina Acquaro Amadeu
Patrícia Gimenez Camargo

OFICINA DE LEITURA: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM FOCO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA
Dieli Vesaro Palma
Thiago Zilio-Passerini

INTERAÇÃO HUMANO-COMPUTADOR: UMA ANÁLISE DAS FALHAS INTERATIVAS ENTRE AGENTES DIGITAIS E USUÁRIOS
Renata Pallone De Oliveira

Apresentação

A coletânea **Faces da Leitura e da Escrita: teorias & práticas** é um projeto inaugurado em 2020, cujo principal objetivo é o de proporcionar um espaço de reflexão sobre as teorias e as práticas da leitura e da escrita a partir da vivência e das pesquisas de pesquisadores experientes (titulados, mestrandos e doutorandos) e em formação (graduandos) que se dedicam à produção do conhecimento sobre essas duas temáticas em específico.

Em seu terceiro volume, a Coletânea reafirma o compromisso em pensar sobre os dois temas com enfoque na educação contemporânea, com a finalidade de possibilitar reflexões mais efetivas sobre ela, como forma de contribuição para o desenvolvimento da sociedade, por meio do compartilhamento de saberes, conhecimentos e descobertas propiciados pelas pesquisas e relatos de experiência, geradores dos artigos aqui apresentados.

A possibilidade de reunir pesquisadores de diversos lugares, de diferentes realidades em torno de um foco em comum, permitiu um debate amplo a cada capítulo, fazendo deste livro um repositório de ideias, de relatos e de múltiplas facetas da leitura e da escrita.

A seguir, discorreremos um pouco sobre os artigos elaborados pelos professores e pesquisadores reunidos neste terceiro volume. Esperamos que sirvam de inspiração para professores, pesquisadores, estudantes da área e comunidade em geral.

No primeiro artigo, MARIA CÉLIA LIMA-HERNANDES e LUCILENE LISBOA REHBERG trazem reflexões importantes sobre ranços

brasileiros em termos identitários. A reflexão nos leva a conhecer a história do português do Brasil e analisar a história social construída.

ADAN PHELIPE CUNHA, ILSON ROBERTO TAVORE JÚNIOR, MÁRIO CARDOSO DE OLIVEIRA e PEDRO HENRIQUE MACHADO, no segundo artigo, analisaram o capítulo I do livro *Princípios de Linguística Geral*, do linguista brasileiro Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1904-1970), em suas quatro primeiras edições, publicadas entre 1942 e 1964, a partir da metodologia da crítica textual, fazendo-nos atentar a diferentes edições de um mesmo texto e suas implicações.

Os professores FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE, PRISCILA SANDRA RAMOS DE LIMA e DANNYTZA SERRA GOMES apresentam o trabalho desenvolvido em uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos), com o gênero receita culinária a partir da concepção de multiletramentos e de práticas de linguagem, conduzindo os discentes à prática de escrita e leitura.

O artigo “Produção de diários de bordo: experiência de leitura e de escrita no contexto pandêmico” é um relato de experiência de JOSENILDO BARBOSA FREIRE. O estudo foi conduzido pelo autor em uma escola da rede pública de ensino, localizada na área urbana do interior do Rio Grande do Norte. A contribuição fornece respostas quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades leitora e escritora dos alunos-sujeitos participantes.

O relato de experiência continua sendo o elemento focal no artigo apresentado pelo professor MURILO JARDELINO DA COSTA e GESSAMY APARECIDA DE ALMEIDA. Os autores apresentam o processo de criação do Minidicionário da Língua Portuguesa em Tempos de Pandemia com 58 verbetes, como resposta de um trabalho de articulação entre

disciplinas do eixo Linguística/Língua Portuguesa na Faculdade de São Bernardo (FASB - SP).

Os clubes de leitura e as experiências coletivas de leitura estão relatadas no artigo “Experiência coletiva de leitura: análise do projeto “Conversa Com Rita”, círculo virtual de leitura de literatura contemporânea. Nesse artigo, MURILO JARDELINO e RITA DE CÁSSIA OLIVÉRIO COUTO nos brinda com a discussão sobre criação de redes de afeto que catalisam experiências de vida, para a transformação dos livros em possibilidades de elaboração de imaginários desejados e para a aglutinação de alteridades.

No artigo, “Argumentação: marcas linguísticas da Argumentação crítica no debate em sala de aula de Português língua estrangeira”, de ELIETE SAMPAIO FARNEDA, temos a possibilidade de ler sobre a interação do grupo em debates de temas extraídos de notícias jornalísticas, observando a negociação a despeito da pluralidade de opiniões existentes.

JULIANA DE CASTRO MOREIRA DA SILVA e MÁRCIA FERREIRA SCHLEMPER, apresentam, no artigo “Desenvolvimento da habilidade leitora em Ambientes Virtuais: um olhar para as estratégias em Língua Inglesa”, uma proposta de aula de leitura em língua inglesa tendo como base o desenvolvimento da competência leitora em ambientes virtuais, assunto tão importante em tempos de pandemia.

HARIEL COSTA ONOFLE e LÍDIA SPAZIANI apresentam o artigo “*Reading process* - procedimentos e critérios de transformação de palavras não conhecidas em cognatas: metaplasmos”. O artigo discute a importância de novas estratégias de leitura em língua inglesa na sociedade atual a partir do estudo da sistematização do processo de transformação para o reconhecimento das palavras na leitura em LI.

“O sol é para todos: por uma proposta interdisciplinar com o ensino da literatura nas aulas de língua inglesa na modalidade do ensino médio da educação básica”, de SIMIÃO VITOR MARQUES e LÚCIA MARIA DOS SANTOS, é um artigo que apresenta uma sequência didática que contempla uma série de conteúdos coadunados aos componentes de História e Língua Portuguesa (LP), contribuindo com uma perspectiva sociocultural de ensino.

Reflexões sobre o ensino remoto em tempos de pandemia com uso de plataformas virtuais de ensino são compartilhadas no artigo “Reflexões acerca do ensino de disciplinas de prática de interpretação em curso superior de formação de tradutores e intérpretes por meio de plataformas virtuais”, de autoria das professoras universitárias ALESSANDRA GONZALEZ CANI HARMEL e PATRÍCIA GIMENEZ CAMARGO.

O artigo “Booktubers: o fenômeno midiático contemporâneo e sua função na formação grupal identitária”, escrito por SABRINA SOUZA SILVA, SHEILA MARCHIOLI QUIRINO e STEFANI PAULON, discute um fenômeno da esfera literária. O artigo demonstra a relação de proximidade e recepção dos vídeos por parte do público a partir das teorias da Psicologia Social e da Psicologia Discursiva.

RACHEL CRISTINA ACQUARO AMADEU e PATRÍCIA GIMENEZ CAMARGO apresentam, no artigo “Educação a distância e ensino remoto no Brasil”, uma comparação em relação às mudanças implementadas desde 2017, quando de seu primeiro trabalho sobre o tema, com o ensino remoto (ER) que se popularizou durante a pandemia da COVID-19.

DIELI VESARO PALMA e THIAGO ZILIO-PASSERINI, no artigo ”Oficina de leitura: uma proposta de ensino com foco na educação

linguística", defendem a relevância dos ensinantes-aprendentes entenderem o conceito de Leitura para que, dessa forma, tenham mais clareza e possibilidade de aprendê-la melhor, propõem, assim, uma oficina com vistas a esse objetivo, partindo do arcabouço teórico da Educação Linguística e da Pedagogia da Leitura.

Para concluir, RENATA PALLONE DE OLIVEIRA, em seu artigo "Interação humano-computador: uma análise das falhas interativas entre agentes digitais e usuários", explora a interação entre agentes digitais e usuários do ponto de vista linguístico-pragmático, calcada na Análise da Conversa.

Por fim, o terceiro volume da Coletânea **Faces da Leitura e da Escrita: teorias & práticas** apresenta reflexões sobre temas pertinentes à atualidade, em línguas materna/português e estrangeira/inglês, bem como em suas práticas para proporcionar amplitude de conhecimentos com a finalidade de promover o ensino e a aprendizagem profícuos e motivadores.

Os organizadores

ALGUMAS RAÍZES DE PRECONCEITOS LINGUÍSTICOS: MAPEANDO A IDEIA DA DIFERENÇA ENTRE DIFERENTES

Maria Célia Lima-Hernandes
Lucilene Lisboa Rehberg

Resumo: O presente artigo apresenta alguns ranços brasileiros em termos identitários. Trazemos como ilustração aos argumentos expressões empregadas por paulistas em produções cultas e populares, mas explanáveis segundo "erros" de forma a revelar como a sociedade mais purista, em termos linguísticos, classificava todo aquele que fugisse às regras gramaticais. Na base dessas avaliações está o diferente, aquele que se distancia do que é considerado belo e aprazível. Ainda assim, são usos tipicamente brasileiros.

Palavras-chave: Preconceito linguístico, Avaliação, Identidade, Brasilidade.

Abstract: This article presents some rejected Brazilian linguistic uses and its correlations with identity. We bring expressions used by Paulistas as illustration in sophisticated and popular productions, but explainable in terms of "errors" in order to reveal how the most purist society in linguistic terms classified anyone who does not demonstrate adherence to grammatic rules. Underlying to these judgments is everything that is different, everything that is neither beautiful nor pleasant. Despite that, these are typically Brazilian uses.

Keywords: Linguistic prejudice, Evaluation, Identity, Brazilianness.

Introdução

Não é propósito deste texto que se projetem ou se estimulem a reverberação de ranços. Nem por isso pretendemos colocar "panos quentes" sobre questões identitárias fulcrais. Será preciso, contudo, coragem para que coloquemos "às claras" os males que nos impedem de sermos brasileiros em sua integralidade e mais coragem será necessária para que tragamos a debate as vozes que evidenciaram essas valas de reflexão silenciadas cotidianamente ou materializada e ecoada, como refere Chimamanda Adichie (2009), por meio do "perigo de uma história única". Assim como ela pretendia argumentar sobre as camadas de histórias ocultas na medida exata das perspectivas envolvidas, em contraste com a única história oficial africana relatada na perspectiva europeia, aqui pretendemos despertar o leitor para o compromisso de buscarem conhecer suas raízes.

Podemos vislumbrar a atitude europeia de concentrar a verdade numa única versão e perspectiva do que os botânicos chamam "rizoma". Uma vez que rizoma se traduz, na Botânica, como uma planta que, em seu desenvolvimento, pode formar novos pontos de conexão com outras direções, outros formatos, essa mesma planta sinaliza-se como uma estrutura de que saem ramificações que podem, inclusive, ganhar autonomia como raiz de uma nova planta. Para lidar com essas raízes, analisaremos o rizoma linear de produções literárias, contudo não nos voltamos para a linearidade em si, mas, sim, para seus pontos de conexão que permitem o desabrochar de novas histórias dentro da história oficial. Cremos que, dessa forma, teremos pontilhado um caminho de reflexão sobre a (des)articulação preconceito-identidade.

A razão de buscarmos rizomas e, neles, identificarmos novas raízes, justifica-se no fato de que, ao longo do percurso evolutivo ou

desenvolvimental, experiências novas vão se apresentando e interagindo com o indivíduo, modificando-lhe o perfil:

> os elementos na herança cultural que deixam de ter relevância contemporânea tendem a ser logo esquecidos ou transformados; suas genealogias e seus mitos, eles são inconscientes de que várias palavras, nomes-próprios e histórias foram descartadas, ou que outras tiveram seus significados transformados ou foram substituídas. (GOODY; WATT, 2006, p. 22).

A consciência de identidades, por sua vez, emerge das situações de contato com as diferenças, em que se geram processos de autoafirmação e/ou de estigmatização. Podemos considerar, concordando com Burke (1995), que o senso de identidade é reativo, ou seja, um componente atritor tende a provocar ranços e rejeições a costumes:

> [...] a identidade de uma comunidade era frequentemente definida por oposição, assumindo a forma da rejeição dos costumes do "outro", como no caso dos huguenotes na França, cuja identidade baseava-se, de maneira significativa, em sua rejeição ao catolicismo. Algo semelhante poderia ser dito sobre o protestantismo popular inglês, com seu lema "No Popery" (Abaixo o Papismo), do final do século XVI ao início do século XIX, e também sobre o protestantismo irlandês do norte até hoje. De tal forma, no Japão – um país sem muita experiência direta com estrangeiros entre meados dos séculos XVII e XIX –, as visitas das embaixadas coreanas causaram grande impressão e foram reencenadas nos festivais populares por terem colaborado na construção de uma identidade japonesa. (BURKE, 1995, p. 91)

O que resta dessa reflexão é o que somos em nosso âmago. Identidade depende de indivíduo, sem o isolamento, mas considerado integrado a um grupo, ainda que dele viva apartado. É sobre esse rizoma que tratamos, a raiz do que cada um de nós é em seu espaço de

convivência e sobre a busca cotidiana individual, ilhada num mar silente e bordalengo da alteridade construída dentro de si.

O século da desconstrução da ilusória homogeneidade

Podemos dizer que o século XX ficou marcado pelo reconhecimento e também pela defesa da diversidade, mas também foi o século em que proliferou a referência ao termo "preconceito" na produção linguística. Diversas formas de preconceito, que, antes, embora existissem, eram tratadas de forma pouco relevante, emergiram de cenas até então comuns e corriqueiras, sem qualquer destaque, sequer científico.

Quando passamos a discutir o preconceito no campo da Linguagem, variados foram os enfoques no campo da Sociolinguística e da Sociolinguística Interacional sobressaídos. Na abordagem qualitativa, um livro virou referência de leitura ao colocar o "dedo na ferida" dos preconceitos que envolviam as relações entre sexo e linguagem. Tratava-se de uma coletânea de textos organizada por Aebischer e Forel (1991), em cuja motivação estava centrada a desconstrução de um feminismo delimitante de territórios:

> Nosso feminismo não é dos que acreditam que seja necessário colocar a diferença sexual antes de tudo. Pelo contrário, pensamos que existem casos onde a diferenciação não é nem pertinente nem desejável. Contudo, o que nos interessa é compreender o objetivo e o funcionamento dessa diferenciação. (AEBISCHER; FOREL, 1991, p.7)

Nessa obra, alguns autores demonstraram como a língua trazia em si enraizada uma série de termos excludentes de fatias sociais com os respectivos mecanismos subjacentes às decisões de uso (FOREL, 1991; PARATESI, 1991), à forma como esse preconceito era cifrado na própria

forma de uso fonêmico em coloridos sotaques (TRUDGILL, 1991; HOUDEBINE, 1991) e ao trato sexista e, especialmente, aos mitos machistas sobre a forma de conversar (WEST, 1991; AESBISCHER, 1991).

No Brasil, mesmo materiais escritos por brasileiros, desde o achamento da *Terra Brasilis*, a língua majoritária (de poder e não de quantidade de falantes) sempre foi o português lusitano, que preferimos chamar Português de Portugal, já que mesmo aí, nessa decisão, há uma generalização absurda, pois povos lusos não deixaram, de fato, sua língua representada em todo o território português. No entanto, não firamos o brio de portugueses que consideram o sobrenome "lusitano" um traço identitário, assim como o fazem os brasileiros com o Português do Brasil. Mas essa discussão tão bem tecida sobre o preconceito e a exclusão não seria tolerada hoje se vozes do século XIX não tivessem se erigido para apoiar a produção poética brasileira.

É o que argumenta Lima (2003), em sua premiada obra *Cores, Marcas e Falas.* Ao revelar os "descompassos entre a população e a nação", o autor traz para o cenário dessa construção brasílica os dicionários, os índios e a língua nacional na obra de José de Alencar, bem como os conflitos associados a Gonçalves Dias num contexto escravocrata, não somente por sua poesia, mas ainda pelos estudos que realizou e publicou na revista do Instituto Histórico. Seu objetivo era claro: fugir à perspectiva que trata a mestiçagem "como um processo contínuo, articulado, ao qual se emprestou uma vaga função generalizante" (LIMA, 2003, p. 17), pois, segundo sua concepção, construída a partir de um fundo documental, transpirava uma rica polissemia atrelada ao conceito de mestiçagem:

> Cabras, fuscos, caboclos, brancos, mulatos, pretos, crioulos, pardos, caiados, fulos, cruzados, tisnados. Por que tantas palavras? O que designam? Que homens e mulheres suportaram essas marcas? A que procedimentos de classificação e identificação obedecem? Que códigos lhes fornecem inteligibilidade? Questão como essas estiveram presentes no diálogo que procurei travar com diferentes representações em torno da experiência da mestiçagem, na época do Império do Brasil, especificamente entre as décadas de 1830 e 1860. Deparei-me com uma intensa polissemia da mestiçagem, que despontava como uma das singularidades daquela sociedade. (LIMA, 2003, p. 17)

E essa polissemia escondia, como já se supunha, intenções e projetos de nação bastante distintos em cada nível hierárquico ou funcional na sociedade brasileira:

> A cor da população interessava diferentemente aos diversos níveis do Estado. Se para a polícia a cor foi um dos critérios básicos de sua atuação na vigilância da ordem pública, da mesma forma que um presidente de província poderia incluir sua menção, em benefício de um conhecimento mais detalhado das riquezas e ameaças de sua região, os ministros de Estado, com a incumbência de organizar os cômputos gerais sobre a população, preferiram muitas vezes calar sobre o tema, mesmo quando houvesse “dados” disponíveis e já recolhidos. (LIMA, 2003, p. 206)

Esse impasse explicou-se em função do poder econômico na sociedade contrastante com a cor do indivíduo. Essa inequação sempre existiu e isso foi um dos componentes para a exacerbação do preconceito de cor, já que o silêncio também integra uma parcela do cálculo-base para esse conceito prévio.

Tratar de miscigenação pede que se reflita sobre os contatos socioculturais e a interculturalidade, mas, especialmente, sobre a identidade, um sentimento-atitude que emerge no indivíduo a partir de

experiências socioculturais. O contato nem sempre é direto, tal como o que vimos com ascensão do francês em território nacional.

No Brasil, a geração nascida na década de 50 e 60 cresceu ouvindo de vários setores da mídia e do próprio discurso escolar que, em geral, brasileiros eram pessoas afáveis e acolhedoras. De fato, fomos, durante quatro séculos, domesticados a considerar que o que vinha de fora sempre era melhor do que o que tínhamos aqui. A aula mais impiedosa foi-nos ministrada durante o contato com os colonizadores, que subjugaram o povo nativo e, com técnicas bastantes interessantes, fizeram alguns de nós repetir a ideia de que alguns são mais brasileiros do que outros. Séculos depois, os povos idolatrados pelos então colonizadores, os franceses, traduziram-nos a ideia do que era *très chic* e, assim, passamos a aprender o francês e a querer comprar vários objetos domésticos, como o *abat-jour*, o *peignoir*, entre outros que se aportuguesaram na escrita. Já não era mais educado ir ao banheiro, e sim ao *toilette*; ou pedir ao *garçon* o *menu* para poder comer *à la carte*. Hoje, preferimos pedir o cardápio ou comer no *self service*.

O século XX foi avassalador para o Brasil, pois tivemos grandes interferências norte-americanas em todos os campos de ação, tanto para inspirar quanto para interferir. Basta ligar qualquer rádio FM e ouvir mais intensamente o inglês do que o português. Na década de 60, enquanto os jovens admiravam os *hippies* e as formas manifestadas de sua contracultura, a política norte-americana agia para nos endividar e ainda nos rotular de “parceiros estratégicos”. Já, na década de 70, aprendíamos na escola que o Brasil era um país “em desenvolvimento”. De parceiros a aliados em guerras, inclusive ideológicas, fomos promovidos e, felizes, seguimos imaginando-nos parte daquela nação. Ajudamos a fortalecer a língua inglesa com seu estatuto de

internacionalidade. E o Brasil continuou adormecido em seu leito vicário.

A colonização de ideias é tão forte e explícita no Brasil que continuamos aprendendo literatura portuguesa com carga horária típica de literatura nacional. Ouvimos músicas em inglês muito mais do que aquelas em português. Continuamos sonhando um sonho que não é nosso e só acordamos individualmente desse sonho quando viajamos para outros países e ali temos a oportunidade de convivência. Vamos devagar ganhando consciência do que somos para outros povos, das notícias que são veiculadas sobre brasileiros, dos benefícios que não temos, das sorrateiras atitudes políticas que nos atravessam o direito de nos sentirmos brasileiros. "E assim nos tornamos brasileiros" (Cazuza, *O tempo não para*). Das crises interiores, eclode a consciência identitária.

O preconceito tem berço em cada uma dessas atitudes que se exacerbam com corrupção e com extratos avassaladores de carteiradas expressas nas variantes da frase: "você sabe com quem está falando?"[1]. A consciência, por sua vez, se materializa no contato com o diferente e no defronte consigo próprio.

As fronteiras e seus *fronts*

Investigando mais a fundo a questão, verificamos que essa dinâmica é presente em todos os núcleos nacionais e comunitários, justamente porque a construção da identidade via eventos atritores é um atributo tipicamente humano de estabilização de fronteiras. As fronteiras geográficas, por exemplo, são entre-lugares especialmente refletores da construção identitária, posto que, nesses locais, em que se suporia uma relação simbiótica, fenômenos de rejeição ou de exaltação

às diferenças podem se manifestar de forma exacerbada por razões diversas.

Na fronteira Uruguai-Brasil, por exemplo, cuja formação histórica e cultural é peculiar, revela-se a coexistência diglóssica das línguas dos países fronteiriços (espanhol do Uruguai e português do Brasil), mas há também uma língua local híbrida que deve ser considerada, o portunhol. Essa língua híbrida – como todas as demais no mundo – foi representada nas transcrições feitas por Behares, Díaz e Holzmann (2004) quando, em Rivera, coletaram receitas culinárias caseiras. Vejamos uma dessas receitas:

> Lentilha
>
> A lentilha si bota de molho um poco, uma hora ou mais o meno, no? I despos hai um processo meio parecido com du feijoun, no? Eu frito a carne, com cebola, alho i sal, por supuesto/.../ morrones /.../ despos boto ... aí já le vá mais cosa, no? Aí já leva zapallo, boniato, zanahoria, papa, tudu isso a lenteja aceita, em cambio u feijoun no. (BEHARES; DIAZ; HOLZMANN, 2004, p. 37)

A hibridez distancia-se tanto de uma quanto de outra língua, pois exige uma forma única de conexão, seus traços identitários gerados por uma mente igualmente híbrida. Daí verificarmos a presença de palavras que são não apenas polissêmicas, são também presentes em mais de um idioma. Nessa receita de cozinha, há português e há espanhol, mas sobretudo destaca-se o portunhol, uma língua que assim se usa para a comunicação diária nessa fronteira.

Alguns vão dizer que isso não é uma língua, assim como podem dizer que o *codeswitching* é uma forma imperfeita e de transição para a aprendizagem de uma língua adicional. Será mesmo? O que dizer do *codeswitching* travado entre macaenses na China? Somente na interação

entre membros dessa comunidade esse fenômeno se manifesta. Não é interlíngua, é língua identitária.

Fenômeno semelhante ocorre no Brasil, quando colocamos num mesmo contexto de interação os caipiras. Quem é caipira? É sempre o outro. Então, o outro erra ao usar o caipirês? O erro só existe para quem não se encontra alinhado identitariamente com a comunidade e também para quem tem hábitos rígidos demais para tirar a venda dos olhos ao focar as coisas do mundo: "Se havemos, pois, de só escrever certo portuguesmente, escrevamos errado mas brasileiramente, isto é, como fala o nosso povo. [Cassiano Ricardo. 1895-1974], *O homem cordial*." (*apud* RÓNAI, 1985, p.787). No entanto, sabemos que, nessas interações, uma nova língua entra em campo e só os conterrâneos a entendem na integralidade porque ela também é uma língua mesclada com o português, roubando-lhe a cena.

Usado fora do contexto rural, haverá sempre uma cisma sobre a adequação e funcionalidade do caipirês, no entanto certamente está a serviço de intenções discursivo-pragmáticas muito bem delineadas. Foi o que Lima-Hernandes (2009) demonstrou com o exemplo do professor universitário que aderiu ao português de Portugal, mesmo estando no Brasil, para se revestir de certo prestígio[2] e também o que Teixeira e Silva, Lima-Hernandes e Santiago-Almeida (2012), de modo exemplar, apreenderam com as reuniões dramáticas de um projeto científico em que o caipirês era usado como meio de aproximação e de pacificação entre cientistas, conforme reproduzido a seguir:

> Para os trâmites de corpo presente na Universidade, conto com o adjutório do A., que gentilmente, já se dispôs nesse sentido, ou **como dizem na roça, "já está no pé do eito" pronto pra labuta**. (*apud* TEIXEIRA E SILVA; LIMA-HERNANDES; SANTIAGO ALMEIDA, 2012, p. 495)

Inimigos da normatividade: os tais vícios de linguagem

Outro *front* relevante no Brasil é a distinção entre o que se prescreve na Gramática Normativa (GN) e o que, de fato, se usa tanto para escrever quanto para se conversar. Vamos além: há uma grande diversidade de gramáticas normativas, nem todas trazem idênticos conteúdos. O que temos, de verdade, são várias gramáticas normativas e o que remanesce delas como uma confluência de ideias é o que podemos, de fato, chamar de gramática tradicional.

Expliquemo-nos melhor. A tradição é o que nos permite o acesso às ideias linguísticas de vários momentos pretéritos da história da língua portuguesa. Quase sempre, ao compararmos várias gramáticas normativas/prescritivas, chegamos a ideias que representam alguns fatos sociais relevantes, posto que reverberam (i) o que as escolas ensinavam como norma culta; (ii) o que os vestibulares cobravam como forma de medir o conhecimento do candidato; (iii) o que os cursinhos selecionavam para preparar os candidatos ao ingresso universitário; e (iv) o que os empregos tomavam como parâmetro de aceitação linguística no momento da seleção de candidatos.

Não é difícil refazer o percurso dessa história porque há bem pouco tempo temos, no Brasil, uma norma brasileira. Ela é veiada pela normatividade portuguesa, mas bem pouco do que se encontra nos livros reflete o que os falantes cultos solidamente empregam em seus discursos e interações cotidianas.

Com a valorização cada vez mais forte da brasilidade, a fala e até mesmo a escrita foi impactada de modo a minar as fronteiras (e os *fronts*) entre o que se fala e o que se escreve. O interessante é não perder de vista que esse é um processo que tem ocorrido e precisa ser

monitorado para que o futuro professor de português (e de outras línguas, assim como no processo tradutório, sem exclusividade) possa desempenhar adequadamente seu papel de formador alinhado com os interesses de seus alunos e com os propósitos dos planos pedagógicos.

Ainda um fato precisamos acordar em nossa mente: conhecer os mecanismos gramaticais nos dá vantagem para reconhecer os mecanismos de outras línguas em suas diferenças e similaridades além de nos munir de meios mais variados de atuar para a facilitação do aprendizado de leitura e das intenções embutidas no discurso alheio. A sintaxe representa a forma como organizamos mentalmente as palavras a serviço dos propósitos interativos (pragmática). Pergunte-se sobre os benefícios de antecipar sentidos pouco evidentes ou de outras camadas da cultura. Pergunte-se sobre o quanto de si pode empenhar para essa tarefa. Empenhe-se no seu crescimento e os resultados podem ser surpreendentes para a profissão que escolheu e para a vida pessoal.

Voltemos às ideias de outros momentos da língua portuguesa do Brasil. Recuemos ao século XX, quando variadas rejeições ampararam o que não se devia fazer ao falar e ao escrever. Referimo-nos aos vícios de linguagem. Parece-nos ser um bom momento para conhecermos o que se rejeitava e o que hoje fazemos com aquelas rejeições do passado.

a) Pleonasmo vicioso ou redundância (subir pra cima, descer pra baixo, criar novo produto) – Casos em que há a repetição de ideias com vistas a realçar o conteúdo semântico pululam no falar culto, inclusive. Dizem os gramáticos que a diferença entre o pleonasmo e o pleonasmo vicioso está na consciência sobre o uso.

De fato, se analisarmos o trecho da gramática de Bechara, logo saberemos que somente a consciência nos permitiria identificar as

redundâncias por ele apontadas.

> Finalmente, há de se ter presente para não usá-lo sempre que possível o pleonasmo léxico que resulta do esquecimento do verdadeiro significado de certas expressões portuguesas ou estrangeiras: *decapitar a cabeça* (por decepar, já que *decapitar* só pode referir-se a *cabeça*), *exultar de alegria*, (...) *esquecimento involuntário*, *desde ab aeterno* (*ab aeterno* é expressão latina que já indica desde a eternidade), (...) *tornar a repetir*, *prever de antemão*, *antídoto contra* e tantos outros. Alguns, usados pelos melhores escritores, já correm com alguma despreocupação diante da crítica mais severa, como é o caso de *suicidar*-se. Já está incorporada a repetição do prefixo e preposição de mesmo significado, como: *incorporar em, coabitar com, coincidir com, conformar-se com*, etc. (BECHARA, 2001, p. 595)

A despeito da crítica, pleonasmos são mobilizados para enfatizar ideias e sentidos, tal como fez Clarice Lispector (CL) de cima de seu português normativo empregado com alto grau de criatividade sintática. Recursos igualmente criativos são identificados nos contos caipiras de Valdomiro Silveira (VS) e de Cornélio Pires (CP), numa representação do falar caipira:

(a.1) E a **escuridão toda escura**. (CL)
(a.2) Agora vancê me **diga, p'r o seu mesmo dizer**... (VS, Constância)
(a.3) Era um pensar o dia inteiro nele, que já não tinha mais **fim** nem **acabamento**; (VS, Constância)

b) Barbarismos – pronúncias e grafias que geram alguns incômodos à normatividade integram o conjunto dos barbarismos. Todos os que trazemos como exemplos provêm de contos caipiras – exceto o de caráter mais semântico e os termos estrangeiros – mas certamente são representações da fala cotidiana em variados lares paulistas até hoje.

b.1. pronúncia ou cacoepia: um conjunto de termos relaciona-se a esse aparente "erro" contra a gramática pura. Todos eles remetem ao falar popular brasileiro e os exemplos mais comuns identificados nos livros são: *rúbrica*, *pobrema*, *metereologia* e *previlégio.*

(b.1.1) Nóis aqui num pudia criá galinha nem **aporveitá** os ovo. (CP, Crendospadre!)
(b.1.2) Numa quadra ver esta, que inté o angú 'tá fidalgo, p'r amor de a carestia do milho, uma boca de menos é **vantaja**, não é? (VS, História antiga)

b.2. Cacografia (grafia ou flexão): advinhei, opitei, deteu (deteve); Concertar (combinar)/consertar (fazer reparo).
(b.2.1.) E si esse home', que tem **sustância** e talento nos braços, que sabe como é que se trabuca a vida, que estima **vancê** como gente, (VS, Cena de Amor)
(b.2.2) Fique queto, ara! Quem tá **falano** sô eu... (CP, Crendospadre!)
(b.2.3) Puis eu sei de **u'a** coisa que é mais duro de morre do que gente. – entrou Nhô Thomé. (CP, Crendospadre!)

b.3. Semântica: confusão gráfico/fônica de palavras, por exemplo: crucial (que tem a forma de cruz)/cruciante (que tortura); delação (denúncia); dilação (adiamento).

(b.3.1) porque Dr. José Carlos Cabral de Almeida, dietista, acha que preciso perder os quatro quilos que **aumentei** com a superalimentação depois do incêndio. (CL)
(b.3.2) Já **'vi** dizer que o Réimundo, nesta derradeira viage que fez p'ra serra acima, ficou apalavrado c'uma viúva (VS, Constância)

(b.3.3) Lá isso é mesmo, comadre. Mas **contanto que** a Candóca é bem engraçadinha, pois não é? (VS, Cena de Amor)

2.4. Estrangeirismos: remetem a usos que, embora integrem o discurso dos brasileiros, ainda constam como de origem estrangeira e por isso deveriam ser rechaçados. O exemplo mais recorrentemente citado nos livros é a palavra *show*, para qual indicam a substituição pelo termo *espetáculo.*

(b.4.1) Não sou do tipo que frequenta **bordel** (RL)[3]
(b.4.2) Vou ao **terraço** e sou talvez a primeira do dia a ver a espuma branca do mar. (CL)
(b.4.3) É fazer de você gato-sapato, **judiar** de você de tudo o jeito, ustentar amor frio e de passatempo, pândega pura! (VS, Constância)

Outros fatos linguísticos tradicionalmente aparecem nas gramáticas com rótulos pouco abordados hoje em dia. É o caso dos **Idiotismos** (grego: ídios: próprio) relacionados aos usos brasileiros – "pouco corretos" do ponto de vista dos gramáticos de Portugal. São, assim, usos típicos do português do Brasil, tais como o gerúndio em locuções verbais (estou cantando), expressões consideradas expletivas (é que), adjetivação não adjacente em construções (a pobre da mulher).

Conclusão

Talvez seja mais provocante usar cortinas translúcidas que escondam parcialmente nossas vergonhas, mas às vezes é preciso ter coragem de desnudar o que não é tão bonito de se ver. Foi o que fizemos intencionalmente neste texto. Demos voz às reflexões que

calamos de forma sistemática ao longo do tempo para proteger a face e calar a consciência, e não causar embates.

Ainda assim, é interessante observar, neste momento que gozamos da consolidação da Linguística Brasileira, que as formas típicas da língua portuguesa do Brasil, os tais *fronts* a que nos referimos ao longo do texto, representam, na verdade, formas intencionais de cifrar pragmática via sintaxe. Não há mais como descrever qualquer instância linguística desconsiderando que há a codificação pragmática via sintaxe em cada uma delas, mas de forma subliminar, reconhecida por "infração" de traços prototípicos e de usos marcados, assim sabotando a simplicidade do dizer para criar complexidade construcional e cognitiva num paralelo icônico irreparável.

Se considerarmos, assim, que a leitura válida até o final do século XX sofreu uma grande revisão a partir da identificação das forças que regem a Pragmática, dos traços subjacentes à codificação de funções sintáticas[4] e mesmo dos processos que orientam as mudanças por lexicalização e gramaticalização em prol da emersão de construcionalizações, podemos nos sentir confortáveis, então, em dar mais um passo na preparação de professores alinhados com o que seus alunos trazem para a escola. Temos em mãos mais uma camada de conhecimento que favorecerá a intercompreensão do grande problema a ser enfrentado na escola: o que se aprende na escola (x) deve ser acoplado à vivência do aluno (y) em termos comportamento sociolinguístico (w). A solução desse problema está na consideração dos elementos dessa fórmula, que devem ser somados ($x+y=w$) para somente depois multiplicar em termos de $n!$, cujo fatorial equivale à multiplicidade de contextos de *input*.

E, antes que encerremos o texto, é preciso lembrar que a história da língua portuguesa do Brasil começou *in situ*, ou seja, cada espaço dêitico em que houve um nativo em contato com o colonizador, houve um ponto de partida para o modo como falamos. As várias histórias que emanam desses contatos integram o que somos, ainda que não tenhamos consciência disso, tal como bem argumentou Chimamanda Adichie. Conhecer a história do português do Brasil equivale à busca pela história social construída *in situ*, numa moldura superdiversa, a qual forja identidades invisíveis que precisam urgentemente figurar nas escolas brasileiras.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The danger of a single story*. Ted Talk: TEDGlobal 2009. Disponível em: **https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/up-next** Acesso em: agosto.2020.

AEBISCHER, Verena. "Tagarelice: sentido habitual e linguístico". In: AEBISCHER, Verena; FOREL, Claire (orgs.). *Falas masculinas, falas femininas?* São Paulo: Brasiliense, 1991, 171-185.

BECHARA. Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. Rio de Janeiro. Editora Lacerna, 2001

BEHARES, Luis Ernesto; DÍAZ, Carlos Ernesto; HOLZMANN, Gerardo. *Na frontera nós fizemo assim: lengua y cocina en el Uruguay fronterizo.* Montevidéu: Faculdad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2004.

BODINE, Ann. “Sexocentrismo e pesquisas linguísticas”. In: AEBISCHER, Verena; FOREL, Claire (orgs.). *Falas masculinas, falas femininas?* São Paulo: Brasiliense, 1991, pp. 35-62.

BURKE, Peter. *A arte da conversação.* Tradução de Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.

FOREL, Claire. “Francesas, franceses...” In: AEBISCHER, Verena; FOREL, Claire (orgs.). *Falas masculinas, falas femininas?* São Paulo: Brasiliense, 1991, pp. 23-34.

GOODY, Jack; WATT, Ian. *As consequências do letramento*. Coleção Biblioteca Básica. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Campinas: Companhia das Letras, 2009. [1ª edição. Editora José Olympio, 1936].

HOUDEBINE, Anne-Marie. “Na pista do imaginário linguístico”. In: AEBISCHER, Verena; FOREL, Claire (orgs.). *Falas masculinas, falas femininas?* São Paulo: Brasiliense, 1991, pp. 103-136.

LIMA, Ivana Stolze. Cores, marcas e falas: sentidos da mestiçagem no Império do Brasil. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. “Trajetória da elite acadêmica na cidade de São Paulo”. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Org.). História do Português Paulista – volume I. Campinas: UNICAMP/Publicações IEL, 2009, pp. 173-184.

PARATESI, Nora Galli de’. “As palavras tabus e a mulher”. In: AEBISCHER, Verena; FOREL, Claire (orgs.). Falas masculinas, falas femininas? São Paulo: Brasiliense, 1991, pp. 63-74.

PIRES, Cornélio. Conversas ao pé do fogo. Edição fac-similar. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, s/d.

RÓNAI, Paulo. *Dicionário Universal de Citações*. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

SILVA, Ivana Stolze. *Cores, marcas e falas – sentidos da mestiçagem no Império do Brasil.* Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

SILVEIRA, Valdomiro. *Os caboclos: contos*. 4ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1975.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. "Redes sociais e atitudes linguísticas: o caipirês no meio acadêmico". In: SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (orgs.). *História do Português Paulista* - volume III. Campinas-São Paulo: Publicações IEL-UNICAMP/FAPESP, 2012, pp. 485-497.

TRUDGILL, Peter. "Sexo e prestígio linguístico". In: AEBISCHER, Verena; FOREL, Claire (orgs.). *Falas masculinas, falas femininas?* São Paulo: Brasiliense, 1991, pp. 77-102.

WEST, Candace. "Estratégias de Conversação". In: AEBISCHER, Verena; FOREL, Claire (orgs.). *Falas masculinas, falas femininas?* São Paulo: Brasiliense, 1991, pp. 139-170.

---

[1] Buarque de Hollanda (2009 [1936]), em *Raízes do Brasil*, já dizia que o brasileiro é tipo humano guiado por sentimentos e emoções, logo não se afasta de si e de seus desejos nem mesmo quando trata das coisas públicas ou privadas de outros proprietários. É nesse contexto em que nepotismos, favorecimentos e corrupções figuram.

[2] "... com uma barbaça preta, de óculos e um 44 bico largo, aliás, bem proporcionado ao seu porte. Todo mundo o julgava português, pelo seu sotaque característico, mas o bicho era baiano

puro... (relato, aluno Alessandro D'Alessandro, sobre professor da POLI, em 1943)" (*apud* LIMA-HERNANDES, 2009, p. 179).

[3] Canção da paulistana Rita Lee.

[4] Por exemplo, os traços que revestem um sujeito prototípico (humano, animado, agente, tema, tópico, definitude) ou os critérios a serem observados na transitividade (participantes, cinese, aspectualidade e punctualidade verbal, intencionalidade e agentividade do sujeito, polaridade e modalidade da sentença, afetamento e individuação do objeto).

REVISITANDO MATTOSO CÂMARA JR. (1904-1970) SOB A ÓTICA FILOLÓGICA: O PRIMEIRO CAPÍTULO DE "PRINCÍPIOS DE LINGUÍSTICA GERAL" EM SUAS QUATRO PRIMEIRAS EDIÇÕES

Adan Phelipe Cunha
Ilson Roberto Tavore Júnior
Mário Cardoso de Oliveira
Pedro Henrique Machado

Resumo: O presente texto analisou o capítulo I do livro *Princípios de Linguística Geral*, do linguista brasileiro Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1904-1970), em suas quatro primeiras edições, publicadas entre 1942 e 1964. Utilizando-nos da metodologia da crítica textual filológica, partimos de um trabalho de colação que rastreou 111 lugares críticos (variantes textuais), ao compararmos estas edições do manual selecionado. Posteriormente, analisamos tanto aspectos macrotextuais quanto aspectos textuais do capítulo selecionado, realizando assim um breve exame das edições variantes, com vistas a apresentar ao leitor uma curadoria filológica (FERREIRA, 2016) deste importante texto clássico da Linguística brasileira – ao menos, em seu primeiro capítulo. A análise permitiu-nos discutir o modo como Mattoso Câmara constrói o capítulo de seu manual, algumas aproximações e distanciamentos nas diferentes edições, e principalmente, algumas modificações conduzidas até a 4ª edição do texto. Esta análise demonstra a importância de se atentar a diferentes edições de um mesmo texto, pois um leitor desavisado, ao buscar por esta obra na *internet* ou em uma biblioteca, encontrará diferentes produtos sob um mesmo título, sem perceber possíveis variantes textuais contidas nas sucessivas edições.

Palavras-chave: Crítica textual filológica; Linguística brasileira; Joaquim Mattoso Câmara Júnior; Princípios de Linguística Geral; Variante textual; Manuais acadêmicos.

Abstract: This text analyzed the chapter I of the handbook Principles of General Linguistics (*Princípios de Linguística Geral*, in Portuguese), by the Brazilian linguist Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1904-1970), in its four first editions, published between 1942 and 1964. Using the methodology of philological textual criticism, we started from a collation work that tracked 111 critical places (textual variants), when comparing these editions of the selected handbook. Subsequently, we analyzed both macrotextual and textual aspects of the selected chapter, thus making a brief examination of the variant editions, aiming at presenting, to our reader, a philological curation (FERREIRA, 2016) of this important classic text of Brazilian Linguistics – at least, in its first chapter. The analysis allowed us to discuss the way in which Mattoso Câmara builds the chapter of his handbook, some approximations and distances in the different editions and, especially, some modifications carried out up to the 4th edition of the text. This analysis demonstrates the importance of paying attention to different editions of the same text, as an unsuspecting reader, when searching for this work on the internet or in a library, would find different products under the same title, without noticing possible textual variants contained in successive editions.

Keywords: Philological textual criticism; Brazilian linguistics; Joaquim Mattoso Câmara Júnior; Principles of General Linguistics; Textual variant; Academic handbooks.

Introdução

Muitos estudiosos e pesquisadores da área de Letras, usualmente, são apresentados aos conhecimentos crítico-científicos produzidos dentro deste campo do saber por meio da consulta a manuais acadêmicos. Nesta direção, os manuais acadêmicos são uma importante

fonte de estudos e consultas acerca de uma área acadêmica. Ainda assim, os manuais acabam também funcionando como uma espécie de fotografia sobre o estado da arte do conhecimento produzido naquela disciplina, mesmo que isso ocorra de modo tácito. Talvez por essa razão – manuais captarem o estado da arte de uma disciplina – é que inúmeros professores e alunos façam uso, corriqueiramente, de diversos manuais acadêmicos, seja em atividades de ensino-aprendizagem, seja nas atividades de pesquisa.

Para o presente trabalho, escolhemos um manual bastante conhecido na área de Linguística: o *Princípios de Linguística Geral*, de Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1904-1970), cuja primeira edição sob esse título ocorreu em 1942. Embora Joaquim Mattoso Câmara Júnior tenha se formado em arquitetura e em direito, seu nome se imortalizou no rol dos cientistas brasileiros por suas contribuições na área da Linguística. Em seu tempo, a Linguística era, enquanto disciplina acadêmica, de algum modo, uma novidade no Brasil, carecendo de representação institucional e/ou pesquisadores que se reconhecessem sob sua perspectiva científica (cf. ALTMAN, 2004a, p. 69-100).

No tempo de atuação de Mattoso Câmara, o grupo profissional de pesquisadores na área de Letras que se encontrava em evidência era justamente o dos filólogos e dos dialetólogos. Entre 1938 e 1939, Mattoso Câmara lecionou um curso extensivo de Linguística, na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro):

> E Mattoso deu aulas na Faculdade, só que "de Linguística". Divulgadas primeiramente pela Revista de Cultura, suas lições constituíram, anos mais tarde, em 1941, os Princípios de Linguística Geral, que fizeram do autor o grande divulgador e propagador das teorias [linguísticas]. (ALTMAN, 2004a, p. 102 - acréscimos nossos)

Talvez, por essa razão, Mattoso Câmara seja considerado por muitos como o precursor da Linguística do Brasil, ou seja, este papel de "pai da Linguística Brasileira" contemporânea lhe reservou um lugar privilegiado na reflexão das gerações de linguistas que o sucederam (ALTMAN, 1995, p. 36).

E, como mencionado acima, é justamente o livro "Princípios de Linguística Geral", sua primeira e mais importante obra, publicada no campo da Linguística:

> Em 1941 (com uma reimpressão em 1942), lança Mattoso Câmara a primeira edição dos seus consagrados Princípios de linguística geral, primeiro compêndio de teoria linguística publicado em língua portuguesa, que, através de edições sucessivas, sempre refundidas, desempenhou um papel sobremodo relevante no início e na progressão do estudo científico da linguagem entre nós. (UCHOA, 2004, p. 20)

O linguista Eugenio Coseriu (1921-2002) afirma também que "desde a segunda edição (Rio, 1954) tornou-se (os PLG) o melhor manual de introdução à Linguística até então publicado em país latino" (*apud* UCHOA, 2004, p. 21).

Esta obra, tão importante no rol de publicações da Linguística brasileira contemporânea, teve sucessivas edições. As edições subsequentes à primeira contêm em sua folha de rosto a expressão "Edição Revista e Aumentada". Na nota prévia da 2ª edição, Mattoso Câmara discorre:

> Ao publicar-se, a convite da Livraria Acadêmica, a 2ª edição destes *Princípios de Linguística Geral*, cuja 1ª edição está esgotada há muito, foi revisto cuidadosamente o trabalho, pois – como Herculano disse de uma feita – "dez anos não passam debalde para a inteligência humana" (CÃMARA JR., 1954, p. iii)

No entanto, segundo nossa análise, um leitor desavisado, ao, por exemplo, buscar tal obra na internet ou em uma biblioteca, encontrará diferentes produtos ao se deparar com alguma destas diversas edições, já que estas são diferentes versões de um livro com um mesmo título. Neste sentido, esta análise almeja demonstrar a importância de se atentar a diferentes edições de um mesmo texto, mesmo quando este parece possuir características mais estáveis que outros gêneros textuais: um manual introdutório de disciplina científica, tido como texto clássico por uma geração de leitores.

A análise aqui apresentada nos permitiu, inicialmente, pôr em dúvida afirmações rápidas como *"Mattoso Câmara diz isso, em seu livro, Princípios de Linguística Geral"*, uma vez que, a rigor, deveríamos considerar sobre qual versão de seu texto estamos discutindo. Ainda assim, nosso exame permitiu observar uma relativa estabilização textual e organizacional do primeiro capítulo aqui considerado, a partir de sua terceira edição.

Apoiando-se na concepção do trabalho filológico como de um "curador textual que administra um patrimônio de outrem" (FERREIRA, 2016, p. 232), o presente texto tem por objetivo realizar um breve exame das edições variantes do primeiro capítulo do livro "Princípio de Linguística Geral", em suas quatro primeiras edições, vislumbrando apresentar ao leitor uma espécie de curadoria deste importante texto clássico da Linguística brasileira – ao menos, em seu primeiro capítulo.

Nossa intencionalidade, com a presente análise, assim, depara-se com a seguinte analogia, conforme Ferreira (2016, p. 245) propõe:

> O aspecto da prática da crítica textual aqui realçado, a saber, o de decidir o que mostrar aos leitores, e, inerentemente, o que esconder, assemelha-se à prática de restauração de edifícios ou de obras de arte, na medida em que a primeira tarefa do conservador, perante a

> impossibilidade de ser completamente fiel ao trabalho original do autor, é a de decidir o que revelar ou ocultar.

Como forma de direcionar a análise deste trabalho, fizemo-nos três perguntas de investigação acerca das variantes textuais do capítulo selecionados para análise. A partir destas perguntas, optamos por conduzir uma análise de natureza mais ampla, à qual denominamos *análise macrotextual*, e uma segunda análise, de natureza mais crítico-textual, apresentada em nosso texto como *análise textual*.

As perguntas que direcionaram nossa pesquisa foram três:

(1) Como Mattoso Câmara constrói o primeiro capítulo do seu livro "Princípios de Linguística Geral", nas quatro primeiras edições desse texto?
(2) Quais são as aproximações e distanciamentos que verificamos nessas quatro primeiras versões desse texto?
(3) Quais modificações observadas nos permitem tentar chegar a uma versão mais estável desse texto?

O presente texto exibe o resultado das análises conduzidas a partir destas perguntas norteadoras. No entanto, antes da condução das reflexões aqui apresentadas, foi necessário procedermos à colação do texto, ou seja, rastrearmos as variações individuais de cada uma das versões do capítulo selecionado. Para tanto, foi construída uma tabela que nos permitiu registrar cada uma dessas variações individuais, as quais denominamos *lugares críticos* do texto. Ao fim da colação, foram rastreados 111 lugares críticos[5], ao compararmos as edições 1ª, 2ª, 3ª e 4ª do manual selecionado.

Por fim, uma primeira observação a ser feita, é que o próprio título do livro apresenta oscilações, na passagem da primeira para as demais

edições.

TABELA I – TÍTULO DA OBRA NAS DIFERENTES EDIÇÕES E EDITORA

Edição	Título	Ano	Editora
1ª	PRINCÍPIOS DE LINGUÍSTICA GERAL como fundamento para os estudos superiores da língua portuguesa	1942	F. Briguiet & Cia. – Editores (Rio de Janeiro)
2ª	Princípios de Lingüística Geral Como introdução aos Estudos Superiores de Língua Portuguêsa	1954	Livraria Acadêmica (Rio de Janeiro)
3ª	Princípios de Lingüística Geral Como introdução aos Estudos Superiores de Língua Portuguêsa	1959	Livraria Acadêmica (Rio de Janeiro)
4ª	Princípios de Lingüística Geral Como introdução aos Estudos Superiores de Língua Portuguêsa	1964	Livraria Acadêmica (Rio de Janeiro)

Passaremos agora à análise das questões chamadas macrotextuais.

Aspectos macrotextuais

Iniciamos nossa análise observando os aspectos aos quais denominamos *macrotextuais.* Nesta categoria, consideramos os aspectos de natureza mais formal, tais como aqueles relativos à organização do texto, a segmentação em seções dentro do capítulo, o número de parágrafos e as notas de rodapé. Estes são critérios que não adentram nas especificidades do conteúdo do texto formulado pelo autor.

Nesta análise inicial, portanto, deixamos de fora aspectos inerentes a diferenças de redação textual do capítulo propriamente dito, para podermos visualizar o produto – o capítulo em si – sob uma perspectiva mais panorâmica. Os indicadores trazidos foram[6]:

- Número de Parágrafos por Edição;
- Título do Capítulo;
- Seções do Capítulo;
- Número Total de Notas de Rodapé.

Estes indicadores podem ser mais bem observados no quadro-resumo abaixo:

TABELA II – SÍNTESE DE INDICADORES MACROTEXTUAIS[7]

Edição	1ª Edição	2ª Edição	3ª Edição	4ª Edição
Nº Total de Parágrafos	37 §s[7]	92 §	85 §	85 §
Título	I – Conteúdo e Escopo da Linguística	I – Conteúdo e Escopo da Linguística	I – Linguística: seu objeto	I – Linguística: seu objeto
Seções	O texto é feito sem divisões menores que o capítulo.	1. Linguagem humana e linguagem animal (10 §)	1. Linguagem humana e linguagem animal (9 §)	1. Linguagem humana e linguagem animal (9 §)
		2. As funções da linguagem (7§)	2. As funções da linguagem (9§)	2. As funções da linguagem (9§)
		3. A linguagem como fenômeno vocal (9§)	3. A linguagem como fenômeno vocal (9§)	3. A linguagem como fenômeno vocal (9§)
		4. A linguagem como traço essencial do homem (9§)	4. A linguagem como aquisição cultural (12§)	4. A linguagem como aquisição cultural (12§)
		5. A Linguística e o estudo das	5. A linguagem como traço essencial do	5. A linguagem como traço essencial

O primeiro aspecto a ser comentado é o número de parágrafos e os títulos do primeiro capítulo nas quatro edições selecionadas, pois estes indicadores estão correlacionados. Uma análise superficial, centrada apenas no que pensávamos ser o primeiro capítulo da obra, especificamente, poderia nos levar a concluir que:

(i) há um aumento exponencial de parágrafos da primeira edição (= 37) para a segunda edição (= 92);
(ii) há uma diminuição de parágrafos da segunda (= 92) para as terceira e quarta edições (= 85).

No entanto, ao conduzir a análise textual, apresentada na próxima seção deste trabalho, observamos que na verdade, a oscilação no número de parágrafos deve-se ao fato de Mattoso Câmara ter reorganizado as ideias de seu primeiro capítulo – *"I – Conteúdo e Escopo da Linguística"* (nas edições 1 e 2), em dois capítulos, a partir da terceira edição. Por essa razão, talvez, Mattoso Câmara tenha substituído o título do capítulo para *"I – Linguística: seu objeto"*, a partir do texto de 1959. Assim, alguns parágrafos presentes na segunda edição foram redirecionados para o segundo capítulo, intitulado *"II – Linguística: suas modalidades"*.

Por essa razão, a conclusão mais plausível, acerca do número de parágrafos nas diferentes edições, é que ele aumenta continuamente, embora, para tanto, seja necessário verificar também as ocorrências textuais presentes em outro capítulo, a partir da terceira edição.

Quanto às notas de rodapé, verifica-se que Mattoso Câmara as utiliza bastante em sua primeira edição (= 19), maior número constatado dentre as quatro edições analisadas, diminuindo na segunda edição (= 10), e subindo novamente nas terceira e quarta edições (= 13). Cabe salientar, no entanto, que a partir da terceira edição, Mattoso Câmara cria uma seção chamada "Leituras Subsidiárias" para seus capítulos, nas quais indica leituras complementares para a discussão apresentada. Isso pode ter levado o autor a fazer menor uso das notas de rodapé em seu texto, uma vez que nas primeiras edições verifica-se também sua preocupação em indicar leituras e autores para o público da obra.

Observando a segmentação do capítulo, inexistente na primeira edição, e inovação, a partir da segunda, notamos que a titulação das seções, embora se mantenha constante, numericamente (10 em cada

seção, nas edições 2, 3 e 4), não se mantém as mesmas, na passagem da segunda para a terceira edição (mantendo-se, portanto, da terceira para a quarta edição). Este ponto será mais bem explorado na próxima análise, sob os aspectos textuais do capítulo.

Esta análise preliminar nos permite alegar que:

(i) o capítulo I da primeira edição tem um formato exclusivo, sendo composto por menos parágrafos, e, sem nenhuma subdivisão, e utilização abundante de notas de rodapé;
(ii) o capítulo I da segunda edição também tem formato exclusivo, sendo composto por mais parágrafos que nas demais edições. Este capítulo apresenta segmentação em seções, mas estas segmentações são específicas desta edição. Esta é a versão do capítulo com menos notas de rodapé;
(iii) o capítulo I da terceira edição é inovador, com formato exclusivo com relação às edições anteriores, mas que se mantém igual na quarta edição, com relação aos indicadores aqui observados. O capítulo possui segmentação em seções, diferentes daqueles apresentados na versão da segunda edição, e também apresenta menos parágrafos e menos notas de rodapé que esta versão mencionada;
(iv) o capítulo I da quarta edição segue a mesma estrutura formal daquela observada na terceira edição.

Passaremos agora à análise dos aspectos textuais do capítulo.

Aspectos textuais

Nesta análise mais pormenorizada, observamos os aspectos inerentes às diferenças de redação textual do capítulo I do livro

“Princípios de Linguística Geral”, na tentativa de depreensão de nuances sobre como o autor constrói as diferentes versões de seu texto. Por essa razão, intitulamos estes critérios de análise dos *aspectos textuais*.

Este exame pautou-se no rastreamento de ocorrências de variações textuais, dentro do capítulo I das quatro edições selecionadas, na tentativa de depreensão do processo de confecção e estabilização do capítulo, por parte do autor, e é subsequente ao trabalho de colação – a comparação das diferentes versões do texto – por nós realizado.

Como podemos imaginar, em um manual de linguística contemporâneo, o primeiro capítulo de Princípios de Linguística Geral, de algum modo, irá, consistentemente, abordar a definição da Linguística enquanto ciência, e de seu objeto de estudos. Deste modo, Mattoso Câmara discorre sobre as questões iniciais relativas aos estudos linguísticos, fazendo um recorte, no universo de temas possíveis, dentre aqueles os quais considerou os mais importantes, para iniciar seu diálogo com seus leitores.

É possível observar que Mattoso Câmara segmenta seu texto em seções, a partir da 2ª edição de seu livro. No entanto, o que a análise crítico-textual nos revelou é que o autor não apenas fez acréscimos em seu texto, ao longo das quatro edições analisadas, como a análise comparativa entre a 1ª e 2ª edições poderia levar a crer. A partir da 3ª edição, Mattoso Câmara opta por deixar algumas das discussões contidas em seu primeiro capítulo em um novo capítulo subsequente, como abordaremos mais adiante neste trabalho.

De antemão, tenhamos em mente que é possível inferir que não existe um mesmo texto idêntico, no nível da organização e discussão das ideias, que possa ser caracterizado de modo único e inequívoco como “o primeiro capítulo do livro ‘Princípios de Linguística Geral’, de

Joaquim Mattoso Câmara Júnior". Para que esta afirmação seja verdadeira, é necessário saber, sim, sobre qual edição deste clássico da Linguística brasileira estamos a nos referir, se dispusermos de diferentes edições deste manual acadêmico.

Há alterações que são de natureza mais simples, como notamos em LC III[8], por exemplo. Essas alterações visam apenas deixar o texto talvez mais claro (grifos nossos):

TABELA III – LUGAR CRÍTICO III (= LC III)

1ª Edição – *[...] Com <u>lhe</u> atribuir significação latíssima, [...]*

2ª a 4ª Edições – *Atribuindo <u>à</u> <u>linguagem</u> uma significação latíssima.*

Nas quatro edições analisadas, Mattoso sempre abre o texto afirmando que *"Pode-se, inicialmente, dizer que a LINGUÍSTICA é a* ciência da linguagem" (LC I) Entretanto, nem este primeiro parágrafo será o mesmo, nas diferentes edições. O primeiro parágrafo da primeira edição é constituído apenas por essa afirmação. Já nas demais, Mattoso Câmara opta por fundi-lo com o que considerou em sua primeira versão parágrafos diferentes.

Também, conforme apontado anteriormente, a partir da segunda edição, o autor segmenta o capítulo em diferentes seções. Seu texto corrido, da primeira edição, se converte em 10 seções na segunda edição, e também em 10 seções nas terceira e quarta edições.

As diferenças textuais levantadas, ainda assim, não se constituem apenas de modificações relativas à reordenação de sentenças, reorganização de parágrafos ou opções de segmentação do capítulo. O

conteúdo constituinte do capítulo também será diferente, ao longo das edições analisadas.

De fato, o que pudemos observar, é que as ideias contidas no primeiro capítulo da primeira edição, não apenas são consideravelmente expandidas na apresentação da segunda edição[9], como terminam por serem divididas em dois capítulos, nas terceira e quarta edições (LC LXXVI até LC LCXI).

Da primeira para a segunda edição, uma primeira reorganização desta natureza, que chama atenção, é quando o autor afirma que a *"linguagem representativa é exclusivamente humana"* (LC XVIII). Mattoso Câmara intitula de "Funções da linguagem" a esta seção, a partir da segunda edição, e esta se mantém nas demais edições analisadas. O que era apenas uma sentença no texto da primeira edição "foi expandido pelo autor e foi reorganizado nas demais edições (LC XVII até LC XXI). Por função representativa, o autor entende a exteriorização psíquica e atuação social ou apelo. A seu ver, o grito animal tem exteriorização psíquica, mas não tem nem representação e nem significação. E embora seja a seção anterior àquela intitulada "Sobre as diferenças entre a linguagem humana e a linguagem animal", nota-se que o autor segue discorrendo aqui também sobre diferenças com outros animais. Na segunda edição, nesta seção, o autor centra-se na exposição das ideias de Karl Bühler. Já nas terceira e quarta edições, são acrescidos exemplos da língua portuguesa (LC VIII), fazendo uso de termos como "substantivos", "verbos" e outros itens já bem conhecidos na tradição metalinguística da língua portuguesa. Também merece comentário o fato de que embora o número de parágrafos não oscile tanto (de sete para nove, da segunda para as duas últimas edições), por

conta dos acréscimos, há fortes modificações com relação ao conteúdo das edições 3ª e 4ª (LC XVIII a LC XXI).

Na seção 3[10], "Linguagem como fenômeno vocal", o autor inicia o texto sempre reconhecendo "voz" como *"um nome genérico para os sons"*, em suas quatro edições. Também se observa que o autor caracteriza "fala" como *"conjunto de emissões vocais significativas"*, nas quatro edições. Neste ponto, Mattoso Câmara retoma Edward Sapir, e a discussão acerca do uso dos chamados órgãos fonadores apenas como função secundária, já que biologicamente eles têm outra função primária, tal como respirar ou mastigar.

Como detectado em LC XXX, a seção 4 será divergente nas segunda e terceira edições. A quarta edição seguirá a orientação da terceira – aspecto esse contínuo em toda a análise. Na segunda edição, a seção chama-se "A linguagem como traço essencial do homem", e reaparecerá como seção 5 nas terceira e quarta edições (LC XXXIV). Neste ponto, Mattoso Câmara novamente discute a linguagem como exclusiva dos seres humanos, agora observando a importância da linguagem nas atividades mentais humanas, como seu próprio texto nos permite demonstrar: *"A única solução é a de conceber um desenvolvimento paulatino e paralelo da faculdade do pensamento e da faculdade da linguagem, a partir de situações sociais rudimentares, que prepararam um começo de aderência entre uma e outra".*

Nesta seção, sobre a linguagem como traço humano, Mattoso Câmara também procura demonstrar a cientificidade da Linguística, para os critérios de sua comunidade científica contemporânea, ao observar que a Linguística é uma *"ciência fundamentada na observação do que existe"* (LC XLII). Nesse sentido, o autor reconhece que embora a linguagem seja também um fenômeno de ordem mental, a Linguística

só pode tomar por escopo a "Língua", em suas palavras, *"este conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social, afim* (sic) *de permitir o exercício da linguagem por parte do indivíduo* (LC XLIII)

Já nas terceira e quarta edições, a seção 4 intitula-se "A linguagem como aquisição cultural" (LC XXX). Neste trecho, Mattoso Câmara insere a linguagem humana no âmbito das criações culturais e discorre ainda sobre os níveis inorgânico (físico), orgânico (biológico) e superorgânico (cultural), como proposto pelo antropólogo Alfred Kroeber. Portanto, a partir da terceira edição, talvez Mattoso Câmara tenha vislumbrado demonstrar ao leitor que existe um mundo físico e biológico, no qual, nós, os seres humanos nos inserimos enquanto seres vivos do reino animal, mas que nos diferenciamos dos demais animais por conta da cultura e, também, por nosso pensamento complexo, que em muito nos é possível apenas por conta de nossa linguagem articulada, representativa e significativa. Por essa razão, provavelmente, o autor opte pela inserção de uma nova seção que aborde, mesmo que brevemente, o conceito de cultura, antes de retomar a discussão sobre a natureza exclusiva da linguagem humana.

Até este ponto, percebe-se que o autor deseja definir o estatuto científico da Linguística, demonstrando como, por conta de seu objeto de estudos, esta é uma ciência humana, e como a linguagem humana se diferencia de outras formas de linguagem existentes entre os seres vivos.

Uma vez que já comentamos anteriormente sobre a seção 5 do capítulo, passamos a discorrer sobre a seção 6, "Língua e Discurso", que é criada a partir da terceira edição do manual. O autor cria uma nova segmentação, embora tais ideias já estejam presentes em seu texto desde a primeira edição (LCXLIII, LCXLIV e LCXLV), e também na

segunda edição, mas dentro da seção 5 (A Linguística e o estudo da Língua) desta. Ao reorganizar a terceira edição, o autor deixa a definição de língua, citada anteriormente, na seção 5 (LC XLIII), e inicia, posteriormente, a nova seção 6 (LC XLV). Nesse trecho, Mattoso Câmara discorre sobre as ideias de Ferdinand de Saussure, ao definir a "Língua" (fr. *la langue*) como *"um sistema de elementos vocais comum a todos os membros de uma dada sociedade e que a todos se impõe como uma pauta ou norma definida"* e "Fala" ou, em suas palavras, mais precisamente "Discurso" (fr. *la parole*) como *"a atividade lingüística nas múltiplas e infindáveis ocorrências da vida do indivíduo"*.

Mattoso Câmara, nesse ponto, segue afirmando: *"Para Saussure, a lingüística propõe-se a estudar a LÍNGUA; e nos DISCURSOS individuais, que considera e analisa, só lhe devem interessar os elementos vocais coletivos e sua organização normal".*

Sobre os conceitos de "Língua", "Discurso" e "Estilo", termos que aparecerão em sua discussão proposta no capítulo, cabe salientar que na segunda edição, Mattoso diferencia a "Língua" de "Estilo". A partir da terceira edição, Mattoso Câmara falará em discurso (LC LII): *"Ter-se-á, destarte, ao lado da linguística propriamente dita, ou ciência da "língua", uma linguística do discurso, que será a estilística"*.

Em "Língua como Representação", (seção 6 na segunda edição, seção 7 nas edições terceira e quarta), Mattoso Câmara retoma a discussão sobre "língua", "discurso" e "estilo", comparando as visões de Ferdinand de Saussure e de Karl Vossler sobre a temática. Esta é uma discussão ausente na primeira edição, ao menos em seu primeiro capítulo. Segundo o autor (LC LX), a "língua" é um sistema de representação, e o "estilo" é um sistema expressivo. Destarte, há uma linguística *lato sensu*, que abrange tanto a "linguística *stricto sensu"* –

centrada no estudo da "língua", como também a "estilística" como estudo do "estilo".

Em "Caráter dos Elementos Linguísticos" (seção 7 na segunda edição, seção 8 nas edições terceira e quarta), Mattoso Câmara retoma a discussão sobre a arbitrariedade do signo linguístico (LC LXI até LC LXIX), problematizando a questão das onomatopeias, e outros signos possivelmente motivados. Essa discussão já se fazia presente, ainda que de modo mais conciso, também na primeira edição.

Como observamos a partir de LC LXX, há uma ruptura temática entre a primeira e a segunda edições, de um lado, e a terceira e a quarta edições, a partir desse ponto do capítulo. Nas últimas edições, Mattoso Câmara criou as seções "9. Linguística e Psicologia", seção "10. Sumário", e passa também a acrescentar Leituras Subsidiárias, ao término do capítulo (LCLXX até LCLXXV).

TABELA IV – LUGARES CRÍTICOS DO CAPÍTULO I

LC	1ª Ed.	2ª Ed.	3ª Ed.	4ª Ed.
	Cap. 1	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 2
LC XVII	Ø	8. Língua e Evolução	11. Língua e Evolução	11. Língua e Evolução
LC LXXXIII	Ø	Ø	12. A Gramática Comparativa	12. A Gramática Comparativa
LC LXXXIX	Ø	Ø	13. Linguística histórica	13. Linguística histórica
LC XCII	Ø	9. Linguística estática	14. Linguística descritiva	14. Linguística descritiva

LC XCIX	Ø	10. A análise linguística	15. A análise linguística	15. A análise linguística
LC CIII	Ø	Ø	16. A oposição linguística	16. A oposição linguística
LC CV	Ø	Ø	17. Linguística pancrônica	17. Linguística pancrônica

Podemos notar, a partir desta tabela, que Mattoso Câmara parece optar por deixar toda a discussão sobre a sincronia e a diacronia (LC XXVIII até LC LXXXII) – e possivelmente, a diferença entre o trabalho de investigação da Linguística, e aquele executado pelo grupo científico dominante nas faculdades de Letras de sua época, os filólogos[11], para o segundo capítulo, a partir da terceira edição. Neste âmbito, temas comuns aos filólogos como a "Gramática Comparativa" e os estudos históricos ou diacrônicos (LC LXXXIII até LC XCVIII) ficam de fora do primeiro capítulo, acerca do objeto de estudo da Linguística, passando a constituir, a partir da terceira edição, o novo capítulo sobre as modalidades da Linguística. Por fim, destacamos ainda que estes temas foram, de certo modo, tangenciados na primeira edição, e mais bem desenvolvidos a partir da segunda edição. No entanto, estes ainda compunham o capítulo então nomeado "Conteúdo e Escopo da Linguística" (LC I).

Uma novidade textual presente desde a segunda edição, ainda no primeiro capítulo, e que seguirá aparecendo, mas no segundo capítulo, nas terceira e quarta edições, é a seção sobre "Análise linguística" (LC XCIX até LC CVI). Nesta nova seção, Mattoso Câmara discorre um pouco mais sobre a Linguística sincrônica, talvez na tentativa de diferenciar, novamente, os estudos linguísticos dos estudos filológicos, ao público leitor de sua obra. Este novo capítulo conta também com uma seção

final intitulada “Sumário” e indicações de leitura agrupadas sob o subtítulo “Leituras Subsidiárias”, a partir da terceira edição (LC CVIII até LC CXI). Estas duas seções serão parte estrutural de todos os capítulos de seu livro, a partir da terceira edição da obra.

Esta análise mais minuciosa nos permitiu verificar que:

(i) as ideias presentes no capítulo I da primeira edição, que se apresentavam de modo bastante conciso – muitas vezes apenas em um parágrafo – vão ganhando mais robustez textual, nas diferentes edições da obra. É possível verificar essa distribuição de ideias ao longo dos dois primeiros capítulos das terceira e quarta edições;

(ii) o capítulo I da segunda edição apresenta uma primeira reestruturação da exposição feita na edição anterior. Seu título e escopo, no entanto, permanecem os mesmos;

(iii) reconfirma-se que o capítulo I da terceira edição é inovador, com formato exclusivo com relação às edições anteriores. Há o desmembramento da exposição das ideias em dois capítulos (capítulos I e II da edição), e novas ideias surgem no primeiro capítulo da edição. O capítulo também ganha (de fato, o livro todo) uma seção de síntese das ideias expostas (Sumário) e também indicações de leituras sobre a temática desenvolvida (Leituras Subsidiárias);

(iv) o capítulo I da quarta edição segue a mesma estrutura textual daquela observada na terceira edição, com modificações mais visíveis apenas no âmbito de modificações mais simples, tais como acréscimos em notas de rodapé, ou nas indicações das “Leituras Subsidiárias”, não divergindo, deste modo, significativamente, da versão exposta na terceira edição.

Considerações finais

Apoiando-nos na ideia de que “a Filologia é curadoria textual” (FERREIRA, 2016, p.1) e “editar um texto é uma atividade segundo a qual o filólogo administra um patrimônio de outrem” (FERREIRA, 2016, p.1), procuramos, no presente trabalho, nos indagar sobre como Joaquim Mattoso Câmara Jr. construiu o primeiro capítulo do seu livro clássico “Princípios de Linguística Geral”, em suas quatro primeiras edições. Para tanto, efetuamos o rastreamento e a depreensão de quais modificações puderam ser capturadas pela comparação destas diferentes edições, na tentativa de reconstrução do caminho percorrido pelo autor, sobretudo na direção da construção de uma versão mais estável do capítulo selecionado.

Primeiramente, detectamos a não existência de um mesmo texto idêntico, no nível da organização e da discussão das ideias, que possa ser caracterizado como *“o primeiro capítulo do livro ‘Princípios de Linguística Geral’, do autor em questão”,* ao analisarmos suas quatro primeiras edições. Como destacamos, para que esta afirmação seja verdadeira, é necessário saber sobre qual edição deste clássico da Linguística brasileira estamos a nos referir. O leitor desavisado, ao, por exemplo, buscar esta obra na *internet* ou em uma biblioteca, encontrará diferentes produtos, ao se deparar com alguma destas edições, que muito provavelmente estarão agrupadas sob um mesmo código, já que conforme pudemos verificar, trata-se de diferentes versões de um mesmo livro.

Neste sentido, esta análise demonstra a importância de se atentar a diferentes edições de um mesmo texto, mesmo quando este parece possuir características mais estáveis que outros gêneros textuais, afinal,

um manual acadêmico de uma disciplina científica é muitas vezes tido como texto clássico por uma geração de leitores.

A análise aqui apresentada pode nos permitir, inicialmente, pôr em dúvida afirmações rápidas como *"Mattoso Câmara diz isso, em seu livro, Princípios de Linguística Geral"*, uma vez que devemos considerar sobre qual versão de seu texto estamos discutindo. Ainda assim, seria também ingênuo não reconhecer que é observável uma relativa estabilização textual e organizacional do capítulo, a partir de sua terceira edição. Esta sim parece ser a versão que servirá de base para as sucessivas edições da obra, impressas posteriormente. Dentro da limitação do presente texto, convidamos os leitores a conferir se tais modificações persistem ou se diferenciam a partir da 5ª edição do livro selecionado, por exemplo.

A primeira edição do livro, resultado da junção dos artigos da Revista de Cultura, publicados como Lições de Linguística Geral, é tão específica – tem título diferente, organização particular e conteúdo característico, que quase se pode afirmar tratar-se de um livro diferente das edições posteriores. No entanto, verifica-se que sua essência – as bases lançadas nesta edição – estão presentes nas sucessivas edições, mesmo que, posteriormente, de modo mais denso, e com organização textual divergente.

Ainda assim, por estarmos falando de um livro texto para o qual a maioria do público-leitor desconhece tamanhas diferenças, ao menos em suas primeiras versões, o fazer filológico, esta curadoria, nos permite não apenas detectar tais movimentos, como também auxiliar os leitores a ter clareza destas diferenças, e talvez, a optar por versões que melhor lhe convenham, a depender de seus objetivos, mesmo com textos modernos ou contemporâneos: o texto aqui analisado é da

metade do século XX, tendo nesta ocasião, menos de 100 anos de publicação. Isto nos permite verificar a atualidade e importância do trabalho de crítica textual, não ficando este campo restrito apenas a documentos antigos, como o público-geral possa vir a pensar.

Outro aspecto importante constatado é que a análise macrotextual, isoladamente, pode nos levar a conclusões precipitadas. Foi necessário o trabalho mais minucioso, de rastreamento e comparação das diferentes ocorrências nas versões analisadas, a partir do minucioso trabalho de colação, para concluirmos que o conteúdo do primeiro capítulo das duas primeiras edições foi, na verdade, desmembrado em dois capítulos, a partir da terceira edição. A análise macrotextual, sem a análise crítico-textual, poderia levar a inferências equivocadas sobre a natureza do primeiro capítulo da obra, ou seja, afirmações inconclusivas tais como *"Mattoso Câmara aumentou/diminuiu seu texto, nas diferentes edições"*.

O que nos parece possível de ser afirmado, também, é que, ao longo das três primeiras edições, o autor percorreu uma trajetória de amadurecimento da organização de seu texto, redirecionando algumas ideias, trazendo novos argumentos ao debate, e acrescentando informações, muito provavelmente com o objetivo de tornar seu texto mais acessível a seu público-alvo: tanto o aluno iniciante do curso de Letras, quanto o leitor não familiarizado com a disciplina Linguística.

Embora nossa análise não tenha tomado a questão dos autores citados por Mattoso Câmara, em seu texto, como objeto de análise, cabe mencionar que, em termos de sua construção textual e influências presentes, notamos que Mattoso Câmara não se atém apenas a resenhar Saussure, ou os autores da corrente europeia. Em seu texto, nas diferentes edições, ele também apresenta os estruturalistas norte-

americanos, como Edward Sapir e Leonard Bloomfield, dentre autores de outras áreas, tais como a Psicologia, a Filosofia e as Ciências Sociais. Evitamos este debate, neste momento, por considerar que este ultrapassava o objetivo de curadoria da obra selecionada, que desejávamos oferecer, no presente texto. Ainda assim, seguramente, esta talvez seja uma excelente questão que deixamos aqui em aberto, para quem vier a desejar verificá-la.

Outras questões que deixamos em aberto nesta análise, mas que nos parecem emergir a partir da discussão aqui presente são:

(i) aspectos epistemológicos do texto da primeira edição, presentes nas demais, para os quais não se observa ruptura teórica significativa, mas sim, apenas acréscimos temáticos que o autor julgou serem necessários de exposição;
(ii) a possível motivação de que tais mudanças tenham ocorrido por conta dos diferentes objetivos entre a primeira e as demais edições. Em princípio, a primeira edição tinha por objetivo ser um material de divulgação sobre os conteúdos e escopos da linguística. Já nas demais edições da obra, o autor também tinha por objetivo ser mais didático e acessível para seu público-alvo, servindo seu livro como material de referência e consulta para os estudos linguísticos;
(iii) o possível impacto que a viagem de estudos, feita por Mattoso Câmara, para Nova Iorque, entre 1943-1944, teve na construção da 2ª edição, e posteriormente também, nas 3ª e 4ª edições.

Referências

ALTMAN, Cristina. Das Lições aos *Princípios de Linguística Geral.* Um momento de conversão estruturalista em Mattoso Câmara. In: MARI, Hugo et al. (orgs.). *Estruturalismo: memória e repercussões.* Belo Horizonte: UFMG/Diadorim, 1995, p. 27-38.

ALTMAN, Cristina. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988).* São Paulo: Humanitas, 2004a.

ALTMAN, Cristina. A conexão americana: Mattoso Câmara e o Círculo Linguístico de Nova Iorque. *D.E.L.T.A.*, 20. Especial, 2004b.

FERREIRA, Pedro T. Filologia como curadoria: o caso Pessoa. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 231-262, ago/dez. 2016.

MATTOSO, J. Câmara Jr,. *Princípios de Linguística Geral*: Como introdução aos Estudos Superiores da Língua Portuguesa, 1 ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia Editores, 1942

MATTOSO, J. Câmara Jr,. *Princípios de Linguística Geral*: Como introdução aos Estudos Superiores da Língua Portuguesa, 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1954.

MATTOSO, J. Câmara Jr,. *Princípios de Linguística Geral*: Como introdução aos Estudos Superiores da Língua Portuguesa, 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

MATTOSO, J. Câmara Jr,. *Princípios de Linguística Geral*: Como introdução aos Estudos Superiores da Língua Portuguesa, 4 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1964.

LEITE, Yonne. Joaquim Mattoso Câmara Jr: um inovador. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 20, p 9-31, 2004.

UCHOA, Carlos E. F. (org.). *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

---

[5] Optamos por não incluir a tabela de lugares críticos ao corpo do presente capítulo, haja vista que nosso objetivo neste texto é apresentar ao leitor as reflexões que podem ser feitas a partir destes dados coletados, ou seja, uma visão mais panorâmica acerca do objeto de análise selecionado.

[6] Embora as quatro edições aqui analisadas tenham sido publicadas pela mesma editora, com exceção da primeira edição (cf. Tabela I), consideramos que o critério "número de páginas" seria muito vago, e por essa razão, não optamos por utilizá-lo como um indicador, visto que decisões de natureza tipográfica costumam ser mais orientadas pela editora do que pelo autor.

[7] Utilizaremos o símbolo § para abreviar a palavra "parágrafos", na tabela acima.

[8] Ao longo desta análise, o símbolo [LC + nº romano] indicará a ocorrência à qual nos remetemos, e como se encontra indicada na tabela de colação construída durante nossa pesquisa. Assim, LCIII remete à terceira ocorrência diferente localizada na análise comparativa entre as diferentes versões do texto. Retomando o que afirmamos na introdução deste texto, foram levantadas 111 variações textuais nas diferentes versões de capítulos, portanto, a tabela é composta de 111 lugares críticos (LC I até LC CXI).

[9] Cabe retomar que a análise do número de parágrafos havia já apontado o aumento de 37 para 92 parágrafos, da primeira para a segunda edição.

[10] Relembrando que falamos de seção apenas a partir da 2ª edição, ainda que esta base similar de ideias também esteja presente já na 1ª edição.

[11] Cf. ALTMAN (2004a) sobre essa discussão sobre filólogos e linguistas, no contexto brasileiro.

O ENFOQUE DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E DOS MULTILETRAMENTOS NO PROCESSO DE REFLEXÃO E ANÁLISE DO GÊNERO DISCURSIVO RECEITA CULINÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
Priscila Sandra Ramos de Lima
Dannytza Serra Gomes

Resumo: Este relato de experiência apresenta o trabalho com o gênero receita culinária na disciplina Linguagens, Códigos e suas Tecnologias numa turma de EJA de uma escola pública municipal de Fortaleza/CE. Teoricamente, valemo-nos das concepções de multiletramentos e práticas de linguagens no ensino, propostas pelo Grupo Nova Londres – GNV ([1996] 2021), por Rojo e Moura (2012, 2019), bem como pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por documentos oficiais que norteiam a educação brasileira. Ainda, considerações de Mollica; Leal (2009) e de Alves; Bortoni-Ricardo (2012) sobre EJA fundamentam a discussão. Metodologicamente, elaboramos nosso plano de ensino orientados pelo entrecruzamento das propostas de Schneuwly e Dolz (2004) e de Guimarães e Kersch (2012) para ensino, análise e produção de gêneros discursivos, de modo que todas as práticas de linguagem fossem contempladas. Solicitamos que a turma produzisse uma receita culinária autoral para compor um livro de receitas da EJA, a ser disponibilizado na biblioteca da escola. Como resultado parcial da análise das primeiras versões, percebemos algumas dificuldades de ordem estrutural, ortográfica e gramatical. Após intervenções pontuais e observações à luz dos autores que fundamentam a experiência, a turma apresentou a versão final dos textos evidenciando avanços e aprendizados do gênero receita culinária.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Receita culinária. Educação de Jovens e Adultos. Multiletramentos.

Abstract: This experience report presents the work with the cooking recipe genre in the subject Languages, Codes and their Technologies in an EJA class of a municipal public school in Fortaleza/CE. Theoretically, we make use of the conceptions of multiliteracy and language practices in education, proposed by the New London Group ([1996] 2021), by Rojo and Moura (2012, 2019), as well as by the Common National Curricular Base (BNCC) and official documents that guide Brazilian education. Also, Mollica; Leal (2009) and Alves; Bortoni-Ricardo (2012) considerations about EJA ground the discussion. Methodologically, we developed our teaching plan guided by the intersection of Schneuwly and Dolz's (2004) and Guimarães and Kersch's (2012) proposals for teaching, analysis, and production of discourse genres, so that all language practices were contemplated. We asked the class to produce an authorial cooking recipe to compose an EJA cookbook, to be made available in the school library. As a partial result of the analysis of the first versions, we noticed some structural, orthographic, and grammatical difficulties. After occasional interventions and observations in light of the authors that support the experience, the class presented the final version of the texts showing advances and learning of the cooking recipe genre.

Keywords: Mother tongue teaching. Cooking recipe. Youth and Adult Education. Multiliteracy.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) se configura como uma faixa de ensino diferenciada, entre outras causas, por um motivo crucial: diferentemente das crianças e adolescentes, que normalmente têm suas práticas sociais mediadas pelos pais/responsáveis, os/as

estudantes da EJA já estão imersos(as) em práticas sociais da vida cultural sem mediação, pois já trabalham, participam de eventos culturais e de instituições sociais, convivem com os pares, têm filhos etc. Obviamente, o fato de se engajarem em práticas de uso da linguagem, como afirma Rojo (2012), não indicia, por si, que sua circulação se configura sob um enfoque crítico de análise. É a escola, nesse sentido, que deve garantir meios de elevar os/as estudantes ao patamar de analistas críticos da linguagem, consequentemente dos discursos, para que sejam reconhecidos(as) pelos pares como atuantes das instituições sociais de que participam.

Quando se fala na EJA, embora obviamente uma concepção enunciativo-discursiva de língua/linguagem tenha sido pulverizada, vê-se pouco investimento para o aprimoramento das práticas de ensino nessa faixa. Isso porque, desde 2012, não há material didático elaborado para a EJA. Também, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) não menciona essa faixa de ensino e, consequentemente, não apresenta orientações concretas de como deve ser o trabalho com as práticas de linguagem em EJA. Em consequência disso, o processo de formação inicial e continuada de professores, nas diversas licenciaturas, esquece a EJA. Por fim, já é possível inferir, segundo dados das secretarias de educação espalhadas pelo país, que o Plano Nacional de Educação – PNE, especificamente na meta 9, no que se refere à EJA, não foi nem conseguirá atender seu objetivo até o fim de sua vigência, uma vez que, como vimos, não há esforços para isso.

Quadro 1: Meta 9 do PNE

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o

final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Fonte: Brasil, 2014, p. 10.

Se de fato esse objetivo não se concretizar, poder-se-á dizer que não houve políticas públicas preocupadas com a EJA. Nesse sentido, ao que parece, pensar em práticas de ensino para a EJA é um exercício de ativismo político e de militância, se considerarmos, com Freire (2014), que a Educação é um processo que desvela as estruturas desiguais de hierarquização social e, se assim for, é capaz de restituir à classe trabalhadora o direito aos objetos culturais que produz e cujo acesso lhes foi destituído. Freire (2003) e Freire; Macedo (1994) apontam que a aprendizagem da escrita deve ser orientada pelas práticas sociais em que os/as estudantes se circunscrevem, já que a escrita é uma maneira semiótica de ler o mundo. Como professores de EJA e guiados por essa discussão de que, principalmente na EJA, devemos trabalhar com gêneros discursivos já consumidos pelos(as) estudantes e inspirados pelas experiências de Mollica; Leal (2009) e Alves; Bortoni-Ricardo (2012), fizemos um questionário com nossos alunos para saber quais práticas de linguagem mais interessavam à turma. Obtivemos, como resposta inânime, o contato com receitas culinárias.

Dessarte, neste relato, compartilhamos a experiência de trabalho com o gênero discursivo receita culinária na disciplina Linguagens, Códigos e suas Tecnologias numa turma de EJA III[12] de uma escola pública municipal de Fortaleza/CE. Nossos objetivos com essa prática eram permitir que as práticas de linguagem de oralidade/escuta, escrita, leitura e análise linguística/semiótica se amalgamassem na análise do gênero foco de nosso trabalho. Para isso, a seguir, fazemos

um cotejo teórico acerca dos impactos dos multiletramentos e da concepção de práticas de letramento para o ensino de língua materna. Posteriormente, realizamos a descrição de nossa experiência, fazendo também considerações analíticas acerca dos passos metodológicos empreendidos. Por fim, tecemos as considerações finais.

Multiletramentos e ensino de língua materna na modernidade recente

Para Rojo (2012) e Rojo; Moura (2019), os multiletramentos efetuaram impactos importantes na configuração do ensino de língua materna. Isso porque, se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) deslocaram o foco de atenção da reflexão metalinguística e normativa acerca da língua para uma reflexão epilinguística centrada no texto configurados em gêneros, os multiletramentos, materializados normativamente pela BNCC (BRASIL, 2018), centralizam as práticas de linguagem.

Ao pensar o ensino nesse viés, importa, além dos textos/enunciados, os processos de circulação, produção e consumo desses textos, as esferas de circulação e os discursos/ideologias nelas defendidos, os sujeitos e o exercício de papéis sociais hierarquicamente elaborados, os gêneros discursivos e a materialidade que singulariza seu acontecimento, as valorações ideológicas pelos sujeitos enunciadas e a maneira como eles organizam isso, as performances identitárias e seus amálgamas multiculturais, as diferentes semioses e seus efeitos de sentido na produção dos discursos. Assim, o foco nas práticas de linguagem resvala numa série de habilidades e competências que

devem ser desenvolvidas/refinadas/trabalhadas em sala quando se pensa o ensino de língua.

O Grupo Nova Londres – GNV ([1996] 2021), por meio do *Manifesto dos Multiletramentos*, salienta, desde meados da década de 1990, a necessidade de repensar essa orientação do ensino de língua materna para as práticas de linguagem. Rojo (2012) e Rojo; Moura (2019), ao atualizarem e ratificarem a discussão, afirmam que pensar os multiletramentos significa entender: 1 – o movimento de multiculturalidade endossado pela globalização e 2 – a criação de textos multissemióticos pelos quais essa sociedade multicultural se comunica. Portanto, para os autores, além da linguagem verbal – considerando seus aspectos fonológicos, prosódicos, morfológicos e sintáticos –, interessa também as outras semioses que compõem os enunciados/textos na produção de sentido, como imagens estáticas e em movimento, efeitos de focagem e desfocagem, efeitos sonoros, diagramações, cores. Ademais, interessa, ainda, a análise da ambiência multicultural na circulação de discursos, o que tem como consequência a análise dos contextos sócio-históricos de produção e de recepção dos enunciados, dos interlocutores envolvidos nas interações, das credenciais de autoria, da maneira de organização dos discursos e das apreciações ideológicas enunciativamente projetadas. Portanto, o foco passa a ser uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem e não a materialidade linguística descontextualizada de suas condições de produção. Então, interessa a relação das materialidades enunciativas com sua circulação social.

Assumindo os pressupostos dos multiletramentos para o ensino das práticas de linguagem no ambiente escolar, deve o professor se nortear a partir do que o GNV ([1996] 2021), Rojo (2012) e Rojo;

Moura (2019) denominam como pedagogia dos multiletramentos, a qual se organiza em torno de 4 pilares, somente didaticamente separados: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. A seguir, com base nas considerações do próprio GNV ([1996] 2021), apresentamos a definição de cada um desses pilares.

Quadro 2: Os quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos

Prática Situada	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
Instrução Explícita	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de *design* de diferentes modos de significação.
Enquadramento Crítico	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de "dar um passo para trás" em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
Prática Transformada	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: GNV ([1996] 2021, p. 140).

Ao planejar atividades pedagógicas com base nesses pilares, o professor permite a análise do que o GNV ([1996] 2021) chama de *designs disponíveis, designing e redesigned*. Os primeiros referem-se ao

reconhecimento da multiplicidade de linguagens disponíveis no processo de produção de textos; os segundos referem-se ao processo de manipulação das linguagens na produção dos textos; os últimos referem-se à apropriação materialmente concreta das linguagens disponíveis e transformadas nos textos produzidos. Ou seja, os pilares da pedagogia dos multiletramentos levam a: 1 – uma análise das maneiras de construir significados na sociedade multicultural, 2 – uma apropriação crítica das linguagens na elaboração de textos/enunciados autorais e 3 – uma produção de textos/enunciados autorais multissemióticos.

Quadro 3: *Designs* de significado

***Designs* disponíveis**	Recursos para a construção de significados; *Design* disponível para a construção de significados.
Designing	O trabalho realizado em/com os *designs* disponíveis no processo semiótico.
O *Redesigned*	Os recursos produzidos e transformados.

Fonte: GNV ([1996] 2021, p. 124).

Seria possível assumir pressupostos como esses em atividades pedagógicas para estudantes de EJA? Nossa defesa é a de que, sim, há possibilidades de haver um trabalho considerando as práticas de linguagem multiletradas pelas quais a sociedade multicultural, na qual os jovens e adultos estão imersos, se comunica e produz discursos. Uma

dessas maneiras, aqui apresentada, é por meio do gênero discursivo receita culinária.

Muito comum na vida cotidiana, a receita culinária é um dos gêneros mais antigos da história de nossa sociedade e, em decorrência disso, evidencia os diferentes designs disponíveis para produção de textos pelos quais passamos. Ao historicizar o gênero, Silveira (2012), Diniz (2013) e Lima (2015) dizem que a receita podia ser eminentemente escrita ou oral. Quando escrita, o costume era se escreverem os ingredientes e o modo de preparo de determinado alimento; quando oral, o mais comum era apenas compartilhar o modo de preparo. Obviamente, a modalidade oral sempre foi mais produzida, ficando a escrita relegada principalmente a achados documentais de receitas familiares tradicionais.

Segundo percebeu Silveira (2012), com a popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação, podia-se ver a grande circulação de receitas em programas televisivos diversos, principalmente voltados para o público feminino, que fizeram sucesso no fim da década de 1990 e início deste século. Também, muitos chefes de cozinhas e profissionais do ramo publicaram livros com receitas famosas, as quais obedeciam à estrutura canônica do gênero e apresentavam imagens tentadoras dos preparos.

Consoante Silveira (2012) e Diniz (2012), com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as receitas migraram para as redes sociais, sem obviamente terem abandonado as mídias impressas e televisas. No *YouTube*, por exemplo, podemos encontrar diversos canais dedicados à publicação de receitas, os quais ganham interações diferentes, por meio de curtidas, comentários e inscrições dos espectadores. O mesmo acontece em páginas do

Facebook e do *Instagram*, com adição dos compartilhamentos que os usuários fazem, o que torna os produtores das receitas famosos na seara culinária. Porém, a receita escrita não perdeu espaço: há sites e blogs exclusivos para publicação do gênero, os quais obedecem à sua estrutura canônica: título, ingredientes, modo de preparo e rendimento – às vezes também tempo de preparo e gasto médio com a compra de ingredientes. Em todos os casos, nas receitas circulantes nas mídias digitais, assim como naquelas veiculadas em livros, por exemplo, sempre há imagens do preparo pronto, o que, obviamente, cria o desejo nos usuários de fazerem o prato.

Nessa realidade, ao pensar no trabalho com a prática de análise e produção de receitas culinárias no contexto escolar sob o enfoque das práticas de linguagem e dos multiletramentos, o que vemos é uma série de aspectos que devem ser considerados, tais como apresentados nas questões a seguir.

Quadro 4: Questões norteadoras para o trabalho com a prática de produção de receitas culinárias

Em que modalidade a receita foi/será produzida – oral ou escrita?
Em que ambientes o texto circulará – caderno de receitas, livros ou redes sociais?
Que aspectos semióticos compõem as receitas materializadas nos diferentes ambientes?
Como se organiza, em diferentes ambientes, uma receita culinária?
Quem possui credenciais de autoria para produzir um livro de receitas ou para moderar um canal de vídeos de receitas?
Em qual contexto sócio-histórico a receita foi/será produzida?
De que maneira os produtores de receitas atraem interlocutores para seus textos?

Qual o público-alvo pensado para as receitas produzidas – pessoas que gostam de doces, de churrasco, de comidas simples ou veganas?

Fonte: Dados da experiência.

Questões como essas, quando se pensa o ensino de receitas culinárias no viés das práticas de linguagem, devem pautar o planejamento e a consecução de atividades que permitam a imersão e a análise crítica do referido gênero, com vistas à produção de novas receitas, bem como a um consumo pautado em critérios éticos, estéticos e políticos do texto em apreço, como ressaltam Rojo (2012) e Rojo; Moura (2019). Considerando esses pressupostos, a seguir, apresentamos nossa experiência de trabalho com o gênero receita culinária em uma turma de EJA III.

Colocando a mão na massa

Como dissemos na introdução deste texto, ancorados nas orientações de Mollica; Leal (2009) e de Alves; Bortoni-Ricardo (2012), inicialmente, fizemos um questionário com os/as estudantes da turma, em que eles poderiam marcar os textos que mais liam e produziam em seu cotidiano. Lançar mão de um instrumento como esse, quando se pensa numa pedagogia dos multiletramentos, auxilia no cumprimento do pilar prática situada, uma vez que promove o conhecimento do professor acerca das práticas de linguagem nas quais os/as estudantes estão imersos. Ainda, é possível arquitetar um planejamento personalizado para as necessidades de linguagem da turma de EJA. Entre outras respostas, a única unânime foi a de leitura e produção de receitas culinárias. Aproveitando o início do ano letivo e o fato de que toda a turma tinha experiência com o gênero, optamos por trabalhar a

receita no primeiro bimestre de 2021, em contexto remoto. Embora não faça orientações para a EJA, elegemos algumas habilidades e objetos do conhecimento, concernentes aos anos finais do ensino fundamental, em nossas atividades, contextualizados pelo campo de atuação da vida cotidiana.

Quadro 5: Objetos de conhecimento e habilidades contemplados pelas atividades

Objetos de conhecimento	Habilidades
Léxico/Morfologia	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.
Elementos notacionais da escrita/Morfossintaxe	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação, etc.
Elementos notacionais da Escrita	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. (EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.
Coesão/Sequências textuais	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.

Fonte: Elaboração própria, com base na BNCC.

À luz disso, após termos feito o questionário de diagnóstico da turma, elaboramos um plano de ensino, como orienta a proposta de Schnewly e Dolz (2004) e de Guimarães e Kersch (2012) para o ensino de gêneros discursivos.

Quadro 6: Plano de ensino

Prática de linguagem	Objetivos
Oralidade e escuta	Assistir a receitas culinárias em vídeo; Analisar elementos verbivocovisuais componentes da receita culinária em vídeo.
Leitura	Analisar a estrutura composicional de receitas culinárias escritas; Inferir sentidos no gênero discursivo receita culinária.
Análise linguística/semiótica	Analisar efeitos semântico-discursivos de substantivos em receitas culinárias; Analisar efeitos semântico-discursivos de numerais em receitas culinárias; Analisar efeitos semântico-discursivos de verbos em receitas culinárias.
Escrita	Produzir receitas culinárias autorais da turma da EJA III.

Fonte: Dados da experiência.

O Quadro 4 apresenta os objetivos de cada etapa empreendida. Inicialmente, trabalhamos com receitas audiovisuais, pois a turma relatou que assistia a muitos exemplares desse gênero no *YouTube* ou em redes sociais. Segundo Rojo (2012), os textos circulantes na sociedade multicultural globalizada são elaborados a partir de múltiplos modos semióticos de significação, o que exige dos sujeitos multiletramentos para depreender sentidos dessas várias linguagens

que se amalgamam. Assim, além da própria linguagem verbal, efeitos sonoros, cores, diagramações, efeitos visuais, focagem/desfocagem de câmera são elementos que se hibridizam no processo de negociação de sentidos.

No trabalho com receitas audiovisuais, solicitamos, inicialmente, que, ao assisti-las, a turma copiasse uma lista com os ingredientes de que necessitariam caso fossem realizá-las em casa. Nosso objetivo, nesse primeiro momento, era permitir que os/as estudantes pudessem escrever de maneira espontânea e, com isso, pudéssemos diagnosticar dificuldades de escrita ortográfica da turma. Para realizar esse diagnóstico, utilizamos a proposta de Morais (2005), segundo quem é possível elaborar um quadro-síntese com as principais dificuldades encontradas nas produções espontaneamente realizadas, a fim de poder visualizar as principais dificuldades da turma e, assim, planejar atividades interventivas.

Quadro 7: Modelo de quadro-síntese de diagnóstico ortográfico, segundo Morais (2005)

Estudante[13]	E/I	O/U	S/SS	R/RR	C/Ç[14]	S/C[15]	M/N
1	X	X	X	X	-	-	X
2	X	X			-	-	X
3	X	X	X	X	-	-	
4	X	X		X	-	-	X

Fonte: Dados da experiência.

No quadro acima, apresentamos resultados somente de 4 estudantes, mas, na aula em específico, houve 23 produções. Dos vários fenômenos acima analisados, 22 listas de ingredientes apresentavam dificuldades na grafia de *e/i* e de *o/u* em final de palavras, o que apontou urgência na reflexão acerca desse fenômeno ortográfico. Com base nessa percepção, elaboramos atividades, com nomes de ingredientes (frutas, legumes, grãos, laticínios etc.) que fizessem refletir sobre a referida questão. A escolha por trabalhar com palavras desse campo semântico se deu por concordarmos com Morais (2005) quando afirma que o ensino de ortografia, embora necessite de momentos particulares de intervenção, não deve ser desvinculado dos gêneros trabalhados. Utilizamos, para isso, a atividade *quadro de palavras*, a seguir exposta.

Quadro 8: Atividade de intervenção ortográfica

1. A seguir, são apresentadas algumas palavras. Leia-as com atenção.
leite – suflê – alho – leite condensado – caqui – frango – carne – milho – coco – vinagre – jerimum – biscoito – cupuaçu – sorvete – mamão – molho – tomate – suco – picolé – café – bolo – caldo – peixe – couve – bobó – caju – abacaxi – açaí

2. Preencha a tabela a seguir de acordo com o que se pede.

	Palavras que terminam em				
E com som de É/Ê	E com som de I	I com som de I	O com som de Ó/Ô	O com som de U	U com som de U

3. Com ajuda do professor e dos colegas, procure elaborar regras, a partir do quadro da questão anterior, para explicar o uso de e/i e de o/u no fim de

palavras.

Fonte: Dados da experiência.

Como se pode ver na atividade exposta no Quadro 6, a partir da análise das palavras presentes nas receitas com as quais os estudantes estavam lidando, buscamos trabalhar a consciência fonológica acerca de uma importante questão da ortografia da língua portuguesa. Estudantes de EJA, como bem apontam Mollica; Leal (2009) e Alves; Bortoni-Ricardo (2012), entre outras questões, se sentem marginalizados por errarem a escrita ortográfica. Nesse sentido, trabalhar ortografia e, portanto, elaborar atividades que considerem o processo da aprendizagem da escrita ortográfica, no contexto da EJA, é necessidade salutar. Com base na reflexão propiciada pela atividade, pôde-se chegar à conclusão de que os grafemas *e* e *o* só são utilizados em final de palavra em caso de serem pós-tônicos. Do contrário, em nosso sistema ortográfico, utilizamos os grafemas *i* e *u*.

Depois disso, analisamos com os/as estudantes os vídeos a partir das várias semioses que os compunham. O principal comentário apresentado pela turma era o de que as cozinheiras tinham utensílios bonitos, cozinhas luxuosas. Perguntamos se, caso não fosse assim, o que eles achariam. Muitos responderam que teriam menos confiança na receita apresentada, o que já elaborou critérios de análise crítica de como se dá a elaboração semiótica do gênero em questão. Por outro lado, em função disso, alguns estudantes dizem que esse luxo das cozinhas lhes dá a ideia de que não têm condições suficientes para fazer o preparo, buscando, por isso, receitas escritas em sites. Ainda, houve a percepção de que, assim como em receitas culinárias disponíveis em

livros ou sites, as audiovisuais sempre mostram o prato com uma apresentação glamourosa e apetitosa, algo que também direciona a percepção de que a receita é um gênero cujos elementos não verbais apresentam-se de uma maneira específica, com vistas a seduzir o leitor a realizar o prato em sua casa. No *YouTube*, quanto mais pessoas assistirem, mais o(a) apresentador(a) fica famoso(a), algo que analisamos com os/as estudantes, já que esse prato apetitoso e esse luxo das cozinhas serve para angariar mais seguidores(as) e expectadores(as). Como se pode perceber, embora os textos veiculados nas redes sociais sejam o foco de análise, ao tomarmos como foco as práticas de linguagem, como orientam Rojo e Moura (2019), a linguagem como estrutura/sistema dá lugar a uma concepção enunciativo-discursiva. Isso repercute na discussão de todos os aspectos acima mencionados, uma vez que eles não são utilizados em vão, mas produzem efeitos de sentido e discursos importantes à análise crítica dos enunciados.

Um outro aspecto importante em relação às receitas audiovisuais foi a análise das imagens estáticas e em movimento apresentadas ao longo dos vídeos. Com base na discussão levantada por Rojo e Moura (2019), pudemos perceber com a turma que efeitos de focagem e desfocagem, trabalho de edição das imagens, adaptação de zoom visual nos preparos, utilização de câmera lenta em momentos que despertam o desejo pela comida etc. são corriqueiramente utilizados no processo de edição dos vídeos, o que deve ser criticamente percebido como uma estratégia de atração do público-alvo.

Após analisarmos as receitas audiovisuais, começamos o trabalho com a versão escrita do gênero. Para isso, queríamos construir habilidades de leitura, inspirando-se na sequência didática de Barbosa

(2003) para o trabalho com receitas. A proposta da autora é ancorada no viés de Bakhtin (1997) sobre os gêneros discursivos. Nessa orientação, iniciamos a análise dos elementos composicionais da receita culinária escrita, a saber: título, ingredientes, modo de fazer, rendimento, tempo de preparo.

Ao termos contato com vários exemplares do gênero, pudemos perceber que os dois últimos elementos, muitas vezes, não aparecerem, o que se refere à relativa estabilidade dos gêneros discursivos à que se refere Bakhtin (1997). Tal consideração foi importante de ser discutida com os estudantes, já que os dois últimos elementos, são facultativos na escrita do gênero em análise.

Com o fito de poder desenvolver/refinar habilidades linguísticas e metalinguísticas de leitura (CAFIEIRO, 2010; KLEIMAN, 1997) para o gênero discursivo receita, ainda na etapa de análise da estrutura composicional, fizemos algumas atividades de completar lacunas, a seguir explicitadas:

Quadro 9: Atividade para construção de habilidades de leitura de receitas culinárias escritas

Leia a receita a seguir.

Receita de bolo mole

Ingredientes:

Modo de preparo:

no liquidificador as 4 xícaras de leite.

o liquidificador e o leite condensado.

aos poucos os dois ovos, as duas xícaras de farinha de trigo sem fermento, a meia xícara de açúcar e as 2 colheres de sopa de manteiga. bem até ficar cremoso.

a forma com manteiga e farinha e a massa.

ao forno médio pré-aquecido por cerca de 30 minutos ou até dourar.

1 – A partir da leitura do modo de preparo, informe quais ingredientes compõem a receita.

2 – A partir da lista disponibilizada, complete o modo de preparo da receita, colaborando para que o texto fique coerente.

Coloque – acrescente – Adicione – Unte – Leve – despeje – Ligue - Bata

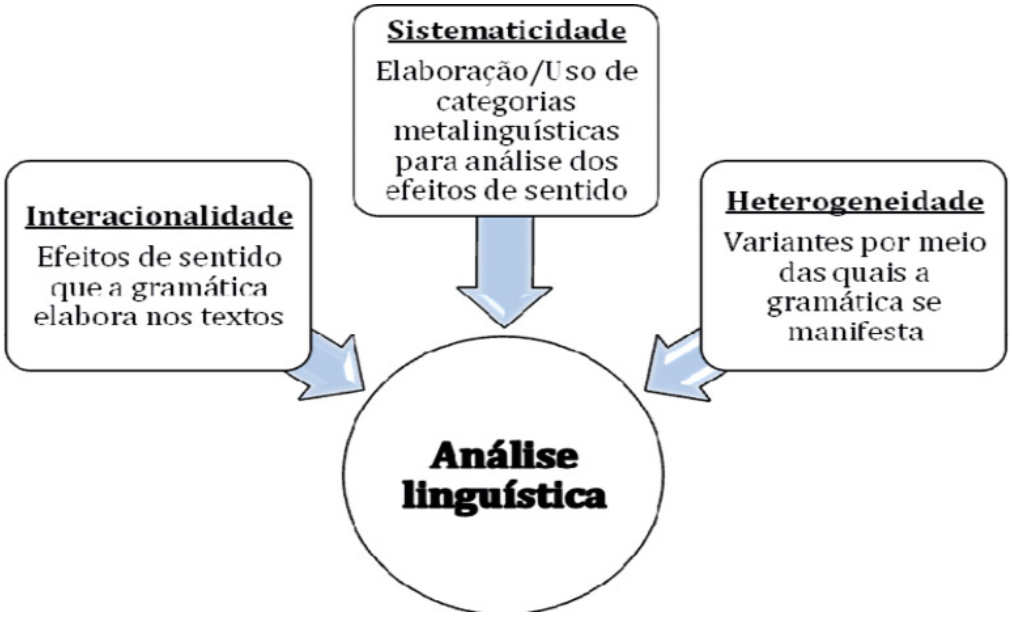
Fonte: Dados da experiência.

Entre as atividades, a mais desafiadora para a turma foi a número 2. As palavras que completavam o texto eram verbos. Por isso, foi necessário analisar os contextos sintáticos adequados para cada verbo, já que, em alguns espaços, havia mais de uma possibilidade, enquanto, em outros, somente uma era possível. Além disso, o mais exitoso dessa atividade foi a construção da capacidade de inferência lexical, sintática e semântica dos/das estudantes, já que, em alguns contextos, por exemplo, só era possível utilizar os verbos com inicial maiúscula (já que iniciavam orações) ou, em outros, não era possível dizer "*Pré-aqueça o liquidificador*" nem "*Bata o forno*"[16], o que os fazia levantar hipóteses de seleção de esquemas cognitivos de leitura através de testes *cloze* (SANTOS, BORUCHOVITCH, OLIVEIRA, 2009).

Após as etapas voltadas exclusivamente para leitura, partimos, então, para as atividades de análise linguística/semiótica. Percebemos que a receita era um gênero propício para análise de três importantes classes de palavras: os substantivos, os numerais e os verbos. Para elaborar as atividades, inspiramos-nos em Vieira (2018), para quem o

ensino de análise linguística deve se amparar em três eixos, dispostos a seguir.

Figura 1: Três eixos para o ensino de análise linguística, segundo Vieira (2018)



Fonte: Elaboração própria, com base em Vieira (2018).

Desse modo, para poder sistematizar as três classes de palavras, analisamos as diferenças semânticas, a fim de considerar o eixo da sistematicidade: enquanto algumas palavras serviam para nomear ingredientes e objetos a serem utilizados na receita (os substantivos), outras quantificavam aqueles e indicavam o tempo que devia ser dedicado a cada etapa de preparo (os numerais); por outro lado, havia palavras que indicavam as ações a serem realizadas pelo leitor (os verbos). Estas últimas, inclusive, no intuito de orientar e instruir o leitor, se apresentavam no modo imperativo. A seguir, apresentamos as atividades elaboradas para o disparo reflexivo.

Quadro 10: Atividades norteadoras para o ensino de análise linguística

Substantivos	Numerais	Verbos
1. Retire do texto as palavras que você considera serem substantivos. 2. Após ter feito isso, reflita e marque a resposta que você acredita ser correta: em que parte de uma receita mais encontramos substantivos? a) No modo de preparo. b) Nos ingredientes. c) No rendimento. d) No modo de preparo e nos ingredientes. 3. Após a leitura, reflita: qual a necessidade de haver substantivos num texto como a receita culinária?	1. Após ler a receita de pavê de limão, retire dela os numerais existentes. 2. Em qual das partes da receita lida vemos a presença de numerais (é possível existir mais de uma alternativa correta)? a) No título. b) Nos ingredientes. c) No modo de preparo. d) No rendimento. 3. Em sua leitura, por que os numerais estão presentes nessas partes? 4. Classifique os numerais existentes na receita de pavê de limão. 5. Quais classificações de numerais predominam na receita? O que você acha disso?	1. Leia novamente a receita de pavê de limão. Dela, retire aquelas palavras que você acredita serem verbos. 2. Os verbos que você retirou do texto indicam a) uma ordem. b) uma orientação. c) um pedido. d) um desejo. 3. A parte onde você encontrou os verbos foi a) o título. b) os ingredientes. c) o modo de preparo. d) o rendimento. 4. Por que você acha que a parte onde mais se encontram os verbos é a marcada na questão anterior?

Fonte: Dados da experiência.

As atividades propostas faziam perceber também, no eixo da interacionalidade, que os substantivos e os numerais se apresentam nos ingredientes e no modo de preparo, enquanto os verbos só ocorrem

no modo de preparo. Além disso, outra importante análise que pudemos fazer foi a de que os verbos são recorrentes no modo de preparo justamente por ser esse elemento composicional objetivar apresentar as ações que o leitor deve empreender para efetivar o preparo do prato. Ainda nesse contexto, analisamos a questão da concordância nominal, já que os substantivos, quando determinados por numerais, concordam em número com estes, variando em singular ou plural.

Por fim, no eixo da heterogeneidade, analisamos as diferentes maneiras pelas quais o imperativo se apresenta nos exemplares de receitas. Enquanto em algumas ele é expresso na 3ª pessoa do singular, em outras, manifesta-se através do infinitivo. Tal variação, conforme Cavalcante; Bortoni-Ricardo (2010), certamente ocorre em função do contexto transcultural que, obviamente, se ratifica na e pela língua, evidenciando a tensão mestiça e híbrida das diferentes culturas que se digladiam no mundo globalizado. O imperativo expresso por formas no infinitivo evidencia a influência do inglês na língua portuguesa do Brasil, já que, naquela, esse modo se expressa no infinitivo.

Desse modo, quando pensamos nos pilares instrução explícita e enquadramento crítico da pedagogia dos multiletramentos, vemos que o trabalho com a nomenclatura gramatical é importante na análise, não somente para identificação das classes gramaticais nos textos, mas, ao lado disso, perceber como a estruturação linguística efetua o processo de produção de sentidos nos diferentes textos do cotidiano. Como diz Vieira (2018), não há elaboração semiótica sem gramática.

Após analisar o gênero em todas as suas dimensões, iniciamos as etapas de produção. Inspirados no entrecruzamento das metodologias *Sequência Didática*, de Schneuwly e Dolz (2004), e *Projeto Didático de*

Gênero, de Guimarães e Kersch (2012), solicitamos que a turma produzisse uma receita, de sua autoria, para compor um livro de receitas da EJA III, que ficaria disponível na biblioteca da escola. A produção inicial, segundo aquelas propostas metodológicas, tem a função de apresentar ao professor um diagnóstico prévio daquilo que precisa ser explicitamente ensinado. Orientados por isso, vimos que as principais dificuldades da turma eram as expostas a seguir:

Quadro 11: Dificuldades diagnosticadas na primeira versão das receitas

1 – Organizar a estrutura composicional das receitas: quase todas apresentavam somente modo de preparo.
2 – Utilizar letra maiúscula no início de frases, após ponto final.
3 – Utilizar ponto final.
4 – Concordar, em número, numeral e substantivo.

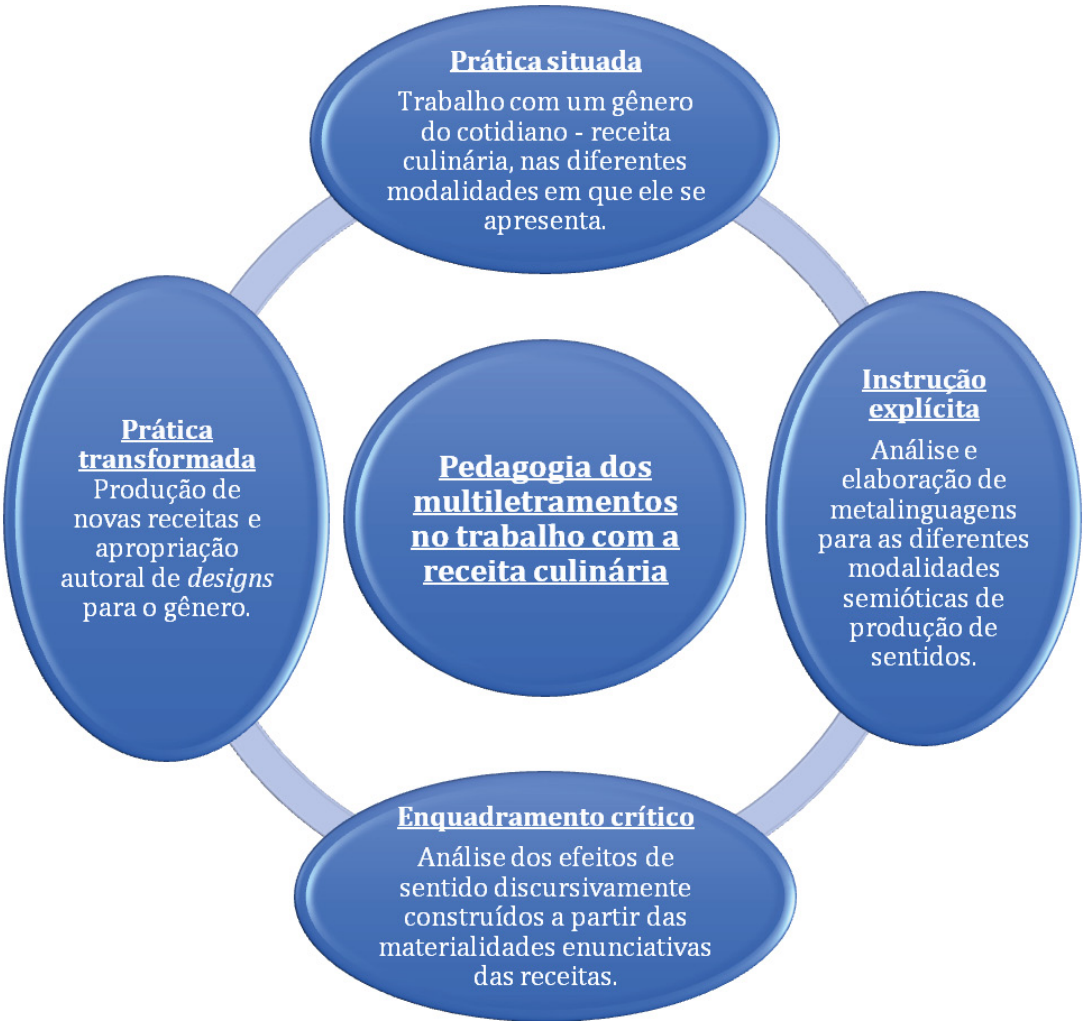
Fonte: Dados da experiência.

Com esse diagnóstico, elaboramos algumas atividades para que as produções fossem reescritas, já que a proposta é que as receitas fossem publicadas em livros. No caso da primeira dificuldade, revisamos a estruturação composicional, já que, nas atividades anteriores, já havíamos trabalhado isso exaustivamente com a turma. Para reforçar, fizemos atividades propostas por Barbosa (2003), em que a autora apresenta exercícios organizados no formato de Sequência Didática para o trabalho com a receita culinária. Após isso, solicitamos a escrita da segunda versão.

Mesmo após fazer esse processo, ficamos surpresos ao perceber que, mesmo após ler diferentes exemplares de receita, os/as produtores/as apresentavam seus textos sem títulos, ingredientes ou rendimento. Muito nos deixou curiosos o fato de isso ser um padrão nas produções da turma, já que a maioria só possuía o modo de preparo. Por isso, procuramos leituras que pudessem esclarecer para nós esse fenômeno. Ao invés de achar que eles não prestavam atenção nas aulas, começamos a perceber que, com base na relativa estabilidade dos gêneros à que Bakhtin (1997) se refere, a receita está sofrendo um processo de mudança decorrente da fluidez que experienciamos na sociedade transcultural, como sintetizam Cavalcante; Bortoni-Ricardo (2010). Por outro lado, como perceberam os estudos de Silveira (2012), Diniz (2013) e Lima (2015), a receita culinária, à luz de cada circunstância sócio-histórica, vem se reformatando às possibilidades de *designs* enunciativos disponíveis em cada época. Assim, o elemento mais importante desse gênero é o modo de preparo, através do qual é possível inferir os ingredientes e, a partir das quantidades deste, o rendimento. As produções dos/das estudantes, portanto, não evidenciavam despreparo ou "falta" de letramento. Pelo contrário, elucidavam uma formatação do que, para a turma, na hodiernidade, configura uma receita. Além disso, a escrita desse modo de preparo, muitas vezes, ao invés de se apresentar discursivamente, era realizada em tópicos, o que revela, transparentemente, essa fluidez do gênero numa sociedade que interage de maneira mais rápida e fluídica. Desse modo, as práticas de análise de gêneros na escola deixam de ter um ranço prescritivo e passam a ter a dimensão reflexiva própria da construção de conhecimentos.

Assim, começamos a entender que, se consideramos o apoio reflexivo do GNV ([1996] 2021) e de Rojo (2012), o que houve foi o contato com os diferentes *designs disponíveis* na modernidade recente para a produção de receitas culinárias – audiovisuais, orais e escritas; as atividades realizadas ao longo do trabalho de análise permitiram o enfoque crítico com o processo *designing* – isto é, o processo de leitura e de produção de sentidos via receita –, o que, obviamente, repercute na apropriação autoral dos *designs disponíveis* nas produções – o *redesigned*. Considerando isso, a defesa é a de que uma pedagogia dos multiletramentos, em seus pilares, foi realizada, tal como podemos perceber na figura seguinte.

Figura 2: Pilares da pedagogia dos multiletramentos na consecução do trabalho com receitas culinárias



Fonte: Elaboração própria.

No que se refere à segunda dificuldade apresentada pelos/as estudantes, a de utilizar inicial maiúscula em início de frases, percebemos que ela só poderia ser solucionada quando pudéssemos intervir na terceira, a de utilizar ponto final. A fim de auxiliar nisso, levamos alguns exemplares de receitas sem pontuação, solicitando que dissessem se havia alguma dificuldade de ler os textos. Após isso, analisamos com a turma que o ponto final ajudaria a deixar as receitas mais fáceis de ler. Assim, solicitamos que relessem os modos de preparo de suas receitas, colocando ponto final em momentos que eles

achariam importantes e lembrando que, ao fazer isso, deveriam utilizar letra inicial maiúscula no período posterior.

Quanto à questão de concordância entre numeral e substantivo, também utilizamos a leitura de outros exemplares, com problemas desse tipo, a fim de construir critérios para que os/as estudantes interviessem em suas produções para escrever a versão final dos textos.

A versão final dos textos, como era de se esperar, já apresentava o desenvolvimento suficiente que evidenciava a aprendizagem da turma acerca do gênero receita. Obviamente, a classe já havia tido contato com textos dessa natureza, mas a escola forneceu critérios de análise crítica e de engajamento protagonista em práticas de linguagem desse tipo. Infelizmente, a pandemia se entrecruzou à retirada de fotos dos preparos e, consequentemente, à elaboração da versão final do livro. Alguns/algumas estudantes, com dificuldade de acesso à internet, não puderam ainda enviar as fotos ou não sabem fazer esse procedimento. Por isso, estamos editando o livro aos poucos, a fim de deixá-lo disponível na biblioteca da escola ainda em 2021.

Considerações finais

Neste relato, compartilhamos a experiência de análise e de produção de receitas culinárias numa turma de EJA III de uma escola pública municipal de Fortaleza/CE. A seleção desse gênero se deu em razão de, através de questionários, termos percebido que as receitas são muito presentes nas práticas letradas daquela turma.

Nossa experiência revelou contornos singulares, pois demonstrou o papel importante do diagnóstico das necessidades de aprendizagem da turma para empreender escolhas didático-pedagógicas, ainda mais

na EJA, faixa em que os/as estudantes necessitam visualizar sua realidade sendo objeto de reflexão na escola.

Nesse sentido, o trabalho com receitas culinárias possibilitou um passeio por diferentes práticas de linguagem, a saber: oralidade/escuta, leitura, análise linguística/semiótica e escrita. Vimos que o contexto transcultural exige do professor um olhar pedagógico que entenda as práticas de letramento como decorrentes de um processo de amálgama tensivo e mestiço de culturas que se hibridizam na e pela linguagem. Em consequência disso, é preciso perceber os diferentes *designs* de composição dos gêneros, a fim de não prescrever uma estrutura, mas, pelo contrário, possibilitar as diferentes maneiras de elaborar sentidos por meio deles.

As receitas, portanto, se configuram como gêneros preciosos para engendrar caminhos de ensino e aprendizagem da língua, já que, nelas e por elas, pode-se desenvolver/refinar habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura, construir reflexões ortográficas, realizar a análise gramatical da língua e suas potencialidades de sentido, bem como empreender práticas de escrita processuais, em função das quais o produtor textual em formação é protagonista de sua reflexão. Todas essas ações se perfazem em função de textos reais e concretos, sendo a interação social de publicação de um livro de receitas o princípio gerador, isto é, ponto de partida e de chegada das reflexões. Por fim, vimos, ainda, que as receitas oportunizam a construção de multiletramentos, já que, escritas ou audiovisuais, possibilitam a análise de diferentes modos semióticos de significação que não somente o verbal. Um enfoque como esse repercute nas práticas de linguagem, já que a análise das linguagens ocorre em função das

performances discursivas que se erigem simbolicamente nos contextos enunciativos.

Referências

ALVES, M. do. R. do. N. R.; BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação de Jovens e Adultos.* São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, J. P. *Receita.* São Paulo: FTD, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década:* conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2018.

CAFIEIRO, D. Letramento e leitura. Formando leitores críticos. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Língua Portuguesa:* Ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF. 2010, p. 85-106.

CAVALCANTE, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, Linguagem e Educação.* Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Diniz, R. C. de C. *O gênero receita culinária no século XIX na perspectiva da historiografia linguística.* 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em

Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FERREIRA, A. B. C.; MACHADO, C. S.; OLIVEIRA, G. C. de A. Por uma pedagogia dos multiletramentos – Ontem, hoje e sempre. *Horizontes*, v. 35, n. 2, p. 108-111, mai./ago. 2017.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização:* leitura do mundo leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. R. *Caminhos da construção:* projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura:* teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

LIMA, J. F. O. Receitas culinárias de família como expressão de cultura. *Revista Educação Científica*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2015.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. *Letramento em EJA.* São Paulo: Parábola, 2009.

MORAIS, A. G. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, A. da.; MORAIS, A. G. de.; MELO, K. L. R. de. *Ortografia na sala de aula.* Brasília: MEC/SEF. 2005, p. 45-60.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, Mídias, Linguagens.* São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, A. A. A. dos; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. de. *Cloze:* um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVEIRA, J. M. Gênero, docência e cadernos de receita na caçarola da cultura visual. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, v. 8, n. 1, p. 67-81, 2012.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino da gramática. In: VIEIRA, S. R. *Gramática, variação e ensino:* diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Pontes, 2018.

---

[12] Na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, a oferta da EJA em nível de ensino fundamental se divide em quatro séries. A EJA III equivale aos sexto e sétimo anos dos anos finais do ensino fundamental.

[13] Codificamos o nome dos estudantes, a fim de manter o anonimato.

[14] Os estudantes não se depararam com a necessidade de escrever palavras com esses grafemas quando representativos de sibilantes surdas e/ou não apresentaram dificuldades em sua escrita.

[15] Os estudantes não se depararam com a necessidade de escrever palavras com esses grafemas quando representativos de sibilantes surdas e/ou não apresentaram dificuldades em sua escrita.

[16] As sentenças exemplificadas, embora sintaticamente possíveis, são semanticamente improváveis, portanto, agramaticais.

PRODUÇÃO DE DIÁRIOS DE BORDO: EXPERIÊNCIA DE LEITURA E DE ESCRITA NO CONTEXTO PANDÊMICO

Josenildo Barbosa Freire

Resumo: Neste relato de experiência de ensino-aprendizagem, objetivamos à luz de abordagens de leitura e de escrita sob os vieses sociocognitivos (GERALDI, 1996, 1997; BRASIL, 1997a; 1998; SOLÉ, 1998; CAFIERO, 2005; SOARES, 2006; ALVES, 2014; dentre outros) analisar e descrever como ocorreu a realização de uma vivência escolar de leitura e de escrita, denominada de *Diário de Bordo*. Essa atividade foi realizada no contexto de aulas remotas devido à pandemia da Covid-19, iniciada mundialmente a partir de 2020. Os alunos-sujeitos participantes deste estudo são oriundos de uma escola da rede pública de ensino, localizada na área urbana, do interior do Rio Grande do Norte. A escola participante é identificada pelo INEP de número 24062405. Os primeiros resultados indicam, ao mesmo tempo, a produtividade dessa experiência de ensino-aprendizagem como uma alternativa pedagógica, e que leitura e escrita constituem processos do ato de dizer/escrever dos alunos envolvidos nela. Os achados também apontam para a necessidade de ressignificação das práticas de leitura e de escrita no contexto escolar.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Escola. Diário de Bordo.

Abstract: In this report of teaching-learning experience, we aim in accordance with the approaches of reading and writing under socio-cognitive biases (GERALDI, 1997; BRASIL, 1997; 1998; SOLÉ, 1998; CAFIERO, 2005; KLEIMAN, 2009; ALVES, 2014; among others) analyze and describe how the realization of a school experience of reading and writing occurred, called the *Logbook*. This activity was carried out in the

context of remote classes due to the Covid-19 pandemic, which started worldwide in 2020. The subject students participating in this study come from a public school, located in the urban area, in Rio Grande do Norte State. The participating school is identified by INEP number 24062405. The first results indicate at the same time the productivity of this teaching-learning experience as a pedagogical alternative and that reading and writing constitute processes of the act of saying/writing of the students involved with this. The findings also point to the need to re-signify reading and writing practices in the school context.

Keywords: Reading. Writing. School. Logbook.

Introdução

Tanto as práticas de leitura quanto as de escrita, realizadas no contexto escolar ou não, são atividades essenciais ao fazer humano. Isso fica mais evidente, sobretudo, em sociedades industrializadas e urbanizadas, situadas em contextos de mídias digitais e que reconhecem a plasticidade do cérebro como uma realidade possível. Assim, ler e escrever devem e precisam ser usos ressignificados em diferentes contextos.

As noções de leitura e de escrita são diversas e amplas no interior dos estudos linguísticos e pedagógicos. As concepções de leitura e de escrita envolvem diferentes abordagens de ensino (MARTINS, 1982; GERALDI, 1996, 1997; BRASIL, 1997a, 1998; SOLÉ, 1998; CAFIERO, 2005; KLEIMAN, 2009; ALVES, 2014; dentre outros).

Neste trabalho, assumimos que tanto a leitura quanto a escrita correspondem a práticas sociais e cognitivas. Assim, leitura e escrita são resultantes de um processo de construção de sentidos, ou seja, elas passam por processo de negociação entre os sujeitos envolvidos nelas.

A perspectiva sociointeracionista sustentará a análise e a descrição que faremos neste trabalho.

A realização de leitura e de escrita, nessa abordagem, demanda necessariamente o reconhecimento de dimensões históricas, culturais, cognitivas e contextuais do fazer humano, distanciando-se, desse modo, da concepção que considera leitura e escrita apenas no nível intelectual. Essa última concepção tende ainda a predominar no interior do contexto escolar.

Os novos contextos de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita requerem que essas condutas sejam tomadas como práticas de interfaces, construções ativas e de interlocução entre autor-texto-leitor, resultando numa relação entre esses elementos e não em uma hierarquia.

O contexto da Pandemia da Covid-19, por um lado, tem possibilitado muitas e diversas reflexões em diferentes segmentos sociais; e, por outro lado, permite que as atividades de leitura e de escrita ganhem um espaço - ou gerem uma atmosfera - para construção de sentido por meio da linguagem ao se fazer uso de uma experiência de ensino-aprendizagem envolvendo leitura e escrita denominada de Diário de Bordo.

Neste trabalho, objetivamos a descrever e a analisar como ocorreu a prática de leitura e de escrita, no contexto pandêmico da Covid-19, a partir da experiência de ensino-aprendizagem realizada em Diários de Bordo, por alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública localizada no interior do Rio Grande do Norte.

De modo geral, partimos do princípio de que a escrita é uma testemunha ocular de experiências de alunos-sujeitos. No caso deste trabalho, ela testemunha o ato de dizer acerca de uma vivência de

leitura e de escrita desses alunos-sujeitos em processo de ensino-aprendizagem.

Para alcançarmos esse objetivo, assim estruturamos este relato: na primeira seção, apresentamos a noção de leitura e de escrita que adotamos neste trabalho; na segunda seção, descrevemos nossa metodologia de trabalho; na terceira seção, descrevemos e analisamos nossa experiência de ensino-aprendizagem, e por fim, assinalamos algumas conclusões e desdobramentos.

Leitura e escrita: práticas sociointeracionistas

As noções de leitura e de escrita não são consensuais no interior dos estudos linguísticos e não poderiam ser. Isso limitaria a análise dos diversos e diferentes fenômenos sociointeracionistas nos quais elas estão envolvidas, levando-nos a visões reducionistas e incompletas dessas práticas.

Há concepções de leitura e de escrita que estão centradas em modelos ascendentes, como aquelas pautadas por práticas de alfabetização/decodificação e centradas no texto. Essa abordagem predominou nos anos 60-70, do século XX. Outras perspectivas, a partir dos anos 80-90, também do século XX, assumiram um modelo descendente, reconhecendo leitura como um ato cognitivo e os conhecimentos prévios do aluno, focalizando o leitor nesse processo. Mas é somente a partir da década de 1990 que as perspectivas interacionistas e discursivas de leitura ganham espaço na discussão linguística e educacional, trazendo para o centro das pesquisas, aspectos da interação (construção de sentidos) e do discurso (a reflexão histórica dos processos) (ALVES, 2014).

Assim, é preciso fazer escolhas teórico-metodológicas ao se trabalhar com leitura e com escrita.

Os documentos oficiais nos dão uma definição de leitura e, consequentemente, de escrita que assumimos neste trabalho. Por exemplo, para Brasil (1998), a leitura: "é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de textos [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação [...]" (Brasil, 1998, p. 69-70). Neste sentido, a partir do que propõe o PCN de Língua Portuguesa, leitura constitui um processo/trabalho ou atividade de compreensão e interpretação de textos. O aluno não é um decodificador de letras/sons ou um caçador de respostas, mas sujeito das práticas de leitura e de escrita.

Por sua vez, para Cafiero (2005, p. 17), "[...] leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais [...]". Assim, a autora assume a perspectiva discursiva de leitura e ressalta que é necessário a participação ativa do sujeito. Nessa concepção, o texto é compreendido como uma forma de organização, estrutura e função social, e o leitor aciona conhecimentos e operações mentais. Para essa pesquisadora, são aspectos cognitivos da compreensão de textos: a decodificação (organização em relações das estruturas linguísticas) e a construção de coerência (integração de informações/inferências).

Ainda de acordo com Cafiero (2005), há algumas estratégias para a produção de sentidos por meio da produção de textos diversos: a decodificação (reconhecimento de elementos) e a construção da coerência (integração de informações).

Essa pesquisadora também defende que leitura é a "[...] atividade ou processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura [...]" (Cafiero, 2005, p. 17).

Por seu turno, Kleiman (2009) adota a noção de ler como: "[...] conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender." (Kleiman, 2009, p. 9). Assim, o ato de ler é simultaneamente cognitivo e social. Para Kleiman (2009), leitura e interpretação envolvem diversos aspectos: os conhecimentos prévios (as experiências do leitor/interagente), os linguísticos (aspectos das estruturas da língua), os textuais (como as noções de tipos e gêneros textuais/discursivos) e de mundo (conhecimentos enciclopédicos dos sujeitos).

Neste sentido, para Kleiman (2009), a atividade de ler é um processo cognitivo e social, ou seja, usam-se estratégias mentais do ato de compreender e nela ocorre a interação entre sujeitos leitor-escritor. E que para que seja realizada eficazmente, a compreensão de textos demanda conhecimentos prévios, como os linguísticos, textuais e de mundo, respectivamente, demonstrados por meio de estruturais das línguas, aspectos textuais e conhecimentos enciclopédicos. Assim, há a construção ativa/interacionista entre os envolvidos nesse processo de ler e de escrever.

Neste contexto discussional, segundo Solé (1998, p. 70), "[...] ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos devem predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral [...]". Também para essa pesquisadora, as práticas de leitura e de escrita estão relacionadas e visam a formação do leitor proficiente. Elas devem estar focadas nas estratégias de compreensão leitora, tais como os

procedimentos realizados: antes, durante e depois da leitura. Assim, deve-se desenvolver no aluno práticas de leitura e de escrita que conduzam à formação do leitor proficiente.

Segundo Solé (1998), são estratégias de leitura: antes, como as de reconhecimento de imagens, título, subtítulo etc.; durante, como por exemplo, a leitura compartilhada; e as de depois da leitura, exibidas na realização de perguntas variadas da leitura (de resposta literal, para pensar e buscar e de elaboração pessoal). Para Solé (1998, p. 103): "[...] o texto estiver bem escrito e o leitor possuir conhecimento adequado do mesmo, terá muitas possibilidades [...] de atribuir-lhe significado".

Verificamos que toda essa discussão em volta da conceituação de leitura e de escrita, anteriormente retomada aqui, distancia-se dos modelos de leitura e de escrita centrados nos modelos ascendente e descendente de leitura e de escrita apontados por Alves (2014) ao estabelecer os percursos das teorias da leitura e volta-se para as perspectivas interacionistas e discursivas.

Essa discussão em volta das noções de leitura e de escrita nos aponta para o fato de que o sujeito ativa várias informações (conhecimento de mundo, do assunto, linguísticos, textuais/discursivos...). Essas práticas, ao serem realizadas, envolvem várias estratégias, tais como as de: seleção, antecipação, inferência e verificação. Assim, considera-se o conhecimento diverso do leitor como elemento central na produção dos sentidos que emergem do ato de ler e de escrever. Desse modo, as perspectivas interacionistas e discursivas também se distanciam da noção de leitura e de escrita como um "dom".

Ao assumir a abordagem sociocognitiva de leitura e de escrita também reconhecemos essas práticas não são atividades mecânicas, com fins imediatos e práticos. As abordagens sociocognitivas tendem

necessariamente à formação do leitor competente. Esse sujeito constitui-se como ser histórico e culturalmente localizado que age por meio da linguagem.

A adoção desse modelo de leitura e de escrita requer a compreensão dessas práticas como um processo de interlocução: autor-texto-leitor. Não há soberanias entre eles, mas uma relação. Assim, rejeita-se a abordagem tradicional de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, sobretudo pela sua visão mecanicista e reducionista e admite-se a visão interacionista como alternativa de ensino.

Contudo, para que ocorram na prática leitura e escrita como atividades sociocognitivas, é necessário reconhecer que a língua/linguagem é uma atividade social, indo muito além de uma competência linguística armazenada no cérebro/mente e de fato sendo uma competência comunicativa. Outrossim, conforme defendemos em "Autor" (2019), essa postura também exige que o professor trabalhe a linguagem como forma de interação, ou seja, uma prática entre indivíduos em um dado contexto. Linguagem como *representação do pensamento* e *como instrumento de comunicação* não conseguem captar as nuances de sentido que emergem dos usos efetivos que os sujeitos fazem com a linguagem/língua.

Neste sentido, entendemos que a produção de Diários de Bordo como uma estratégia de ensino-aprendizagem que não só favorece o desenvolvimento de leitura e de escrita, mas também auxilia no desenvolvimento das competências discursivo-textuais, considerando o texto como unidade básica de ensino e, ao mesmo tempo, considera a gramática em função da atividade textual realizada e a caracterização discursivo-funcional do gênero textual/discursivo produzido.

Na seção seguinte, descrevemos o percurso metodológico da nossa experiência de ensino-aprendizagem.

Metodologia: narrativa do fazer

A experiência de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita aqui descrita foi realizada pelos alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental, no ano escolar de 2020, portanto, no período da Pandemia da Covid-19. A escola participante é identificada pelo nº INEP 24062405.

A atividade protocolada foi proposta na disciplina de Língua Portuguesa, para realização em contexto de ensino remoto e administrada/executada pelo autor deste trabalho.

O protocolo consistiu na tarefa de produção de textos denominada "Diário de Borda da Quarentena". Nela, iriam produzir um texto datado, assinado, com narrativas, descrições e opiniões pessoais, dentre outros, que tivessem ocorrido numa sequência de fatos.

No "Diário de Bordo", os sujeitos-autores teriam que tratar sobre a experiência vivida por eles e seus familiares desde o início da pandemia e o seu destinatário seria o próprio diário, como interlocutor dessa interação. Por isso foi sugerido ao aluno-autor que usasse uma das expressões linguísticas indicadas em um quadro-consulta (como: Prezado Diário de Bordo, Estimado Diário de Bordo, Querido Diário de Bordo da Quarentena...), ou que pudesse usar outra expressão de sua preferência.

No protocolo ainda constava como orientação geral: lembrar-se de datar os fatos descritos, narrados e avaliados; a produção de cada trecho do "Diário de Bordo" envolveu o período de 18.03.2020 a 18.07.2020, etapa correspondente à realização da 6ª etapa da de envio das aulas remotas dessa escola participante desta pesquisa.

Além disso, na convenção da atividade ainda constava a orientação de que os fatos narrados não precisariam ser descritos como ocorridos em um dia específico, mas que deveriam concentrar-se nos fatos vividos em cada mês, de modo que cada aluno produziu 4 (quatro) textos para a primeira etapa das aulas remotas, respectivamente, no período de 18.03 a 18.04; outro de 18.04 a 18.05; outro de 18.05 a 18.06 e, por fim, um de 18.06 a 18.7.2020.

A opção de forma de escrita por mês justifica-se por acreditar que esse formato também permite aos alunos-sujeitos agregarem fatos e, assim, poder escrever mais especificamente sobre os eventos pandêmicos apresentados nos textos, dentro de um período mensal.

No total foram coletados 21 Diários de Bordo cada qual contendo os 4 (quatros) textos solicitados pelo referido protocolo acima.

Outrossim, partimos da hipótese de que os gêneros textuais/discursivos são entidades sócio-históricas. Neste sentido, segundo Bezerra (2017, p. 46), "[...] o gênero é a categoria que efetivamente nos permite passar do discurso ao texto sem que persista uma dicotomia entre ambos, por um lado, e sem que o gênero se reduza a um ou a outro".

Na seção seguinte, descrevemos a experiência de ensino-aprendizagem, propriamente dita.

Descrição e análise: a produção dos "diários de bordo"

A seguir, reproduzimos apenas 3 (três) exemplares dos 21 (vinte e um) Diários de Bordo produzidos. Devido ao espaço, optamos por centrar a nossa discussão em torno dos exemplares que seguem.

A reprodução dos textos, a seguir, corresponde ao que de fato foi entregue pelos alunos participantes desta investigação. Assim, não realizamos nenhuma alteração ortográfica, gramatical, e/ou discursiva, por exemplo, nos textos selecionados. É tanto que em alguns textos há ausência de acentos gráficos, trocas de letras minúsculas por maiúsculas, desvios da concordância verbal padrão da língua, dentre outros.

Por questões éticas e legais, nós omitimos os nomes dos alunos-produtores dos referidos textos descritos e analisados, substituindo-os por *nicknames*. Para autores masculinos, usamos o codinome João e para os autores femininos, Maria, já que são nomes generalistas.

Diário de Bordo 1:

Diário de Bordo
18/03 a 18/04

Em minha casa, 18/03/2020

Eu estava muito feliz na escola, quando de repente recebi a notícia que estava circulando um vírus perigoso e muito contagioso no mundo. Essa doença com o nome de coronavírus iniciou-se na China na cidade de Whuam e logo se espalhou.

No dia 18 de Março fomos informados que a escola ia fechar, fui para casa muito triste e assustado, pois ainda não tinha conhecimento sobre o problema que estava ocorrendo. Fiquei em casa esperando que logo isso acabasse, mas o vírus continuou, passou o mês de março, chegou abril e a coisa piorou, muita gente infectada e muitas mortes no mundo todo.

Diário de Bordo
18/04 a 18/05

O mês de abril continuou e nada de melhorar, ninguém podia sair de casa e também não recebia visitas. Nesse período só as pessoas infectadas que podiam usar máscara. Eu sempre acompanhando as notícias pela televisão e vendo que a cada dia a curva da doença aumentava.

Foi nesse tempo que os professores iniciaram as atividades escolar, para que o aluno de qualquer forma recebesse algum tipo de aprendizagem. Foi

ótimo, apesar de não ter as explicações sobre os conteúdos, gostei muito, quando não consigo resolver sozinho, faço pesquisa na internet e também recebo ajuda da minha mãe.

Diário de Bordo
18/05 a 18/06

De maio para junho, a doença deixou de ser uma epidemia e passou a ser pandemia, pois já estava no nível muito alto no mundo todo, tudo parou, as igrejas fecharam, o comércio passou a controlar o número de pessoas na entrada.

A transmissão estava subindo incontrolável, veio o uso obrigatório de máscara para todas as pessoas que saiam de casa, o número de mortes estava lato e mais alto era o número de gente infectada.

Diário de Bordo
18/06 a 18/07

Com o número muito alto de mortes e de infectados a pandemia chegou no pico mais alto da pandemia. Continuamos em casa, assustados, parecia que o mundo ia acabar. De acordo com as orientações da Organização Mundial da Saúde seguimos com responsabilidade todas as regras exigidas.
As atividades escolares continuaram sendo enviadas para os alunos, muito tempo já passou e eu sinto saudades dos professores, gostaria que cada um mandasse um vídeo para que pudessemos matar as saudades pelo menos virtualmente.

Aluno: João

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

O Diário de Bordo 1 foi produzido por um aluno do sexo masculino, o qual nomeamos aleatoriamente de João. O referido texto está datado, traz apenas uma única assinatura no final da produção escrita e foi escrito em formato de parágrafo tradicional.

Ao assinar, entendemos que o aluno se marca no texto, imprimindo-se como autor-sujeito da sua produção linguística. Isso também demonstra que o ato de escrever é uma construção, portanto,

um processo. No discurso produzido, o autor do Diário de Bordo 1 avalia, retoma, narra, descreve etc. fatos relacionados com o protocolo proposto. Logo, atende às necessidades comunicativo-discursivas da atividade escrita em discussão.

O processo de construção dos sentidos dos textos passa necessariamente pelo lugar que o autor-sujeito ocupa no texto escrito. O autor-sujeito, assim, age linguística e discursivamente. No caso do Diário de Bordo 1, essa estratégia está formulada nos usos das primeiras pessoas do discurso, seja no singular ou plural - este mecanismo também vai ser verificado nos outros diários analisados: Diários de Bordo 2 e 3. Os excertos (1) e (2), ilustram essa realidade:

(1) **"Eu estava** muito feliz na escola, quando de repente **recebi** a notícia [...]"

(2) "[...] **fomos informados** que a escola ia fechar, **fui** para casa [...]"

O uso dos chamados pronomes pessoais, sobretudo os do caso reto, pela tradição gramatical, tende a deixar a marca do falante/escrevente, indicando que essas pessoas são responsáveis pela enunciação produzida, e que, assim, pretendem justamente desencadear os efeitos de sentidos vinculados aos usos desses itens lexicais.

Também podemos verificar e destacar no Diário de Bordo 1 o uso de um repertório lexical preciso e diversificado. O seu autor faz uso de diversas construções linguísticas e de itens lexicais não tão comuns no dia a dia dos alunos. Essa habilidade pode ser resultante e reflexo de outras vivências particulares do autor em outras situações de

letramento escolar e não escolar. Assim, o autor constrói/produz sua imagem para o seu interlocutor.

Percebemos que o autor do Diário de Bordo 1 faz remissão explícita ao discurso do outro. Essa prática é reveladora do nível de discursividade do seu autor. Todo dizer é atravessado por outros dizeres (AUTHIER, 2004). Assim, o autor não se centra apenas no seu dizer, mas no dizer do outro. Sabemos que esse mecanismo é central para produção de textos em qualquer nível de estudo. Verificamos essa retomada de discurso no excerto (3), por exemplo:

(3) "[...] De acordo com as orientações da Organização Mundial da Saúde seguimos com responsabilidade todas as regras exigidas [...]".

Authier (2004), também destaca que "o sentido de um texto não está, pois, jamais pronto, uma vez que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis: pensa-se evidentemente na "leitura plural". Pensamento é bastante semelhante ao que defende Costa Val (2004).

Ainda, para Authier (2004), o sujeito não é a fonte de seu discurso, esse é constituído por várias vozes que o atravessam. Ou seja, toda enunciação retoma outros dizeres. E que na metacognição, enunciação do próprio locutor, falamos, falamos de nossa fala.

Outro aspecto que gostaríamos de chamar a atenção no Diário de Bordo 1, fato que também está presente nos Diários de Bordo 2 e 3: o uso da vírgula para separar enunciados/períodos quando se deveria usar o ponto final e/ou continuado. Essa dimensão envolve o domínio da estrutura escrita da língua. Percebemos que o autor organiza os períodos da sentença separando-os por vírgula quando se esperaria o

uso do ponto final/continuado como delimitador. O excerto (4) ilustra esse ponto. Compare-o com a sua reescrita em (5):

(4) “A transmissão estava subindo incontrolável, veio o uso obrigatório de máscara para todas as pessoas que saiam de casa, o número de mortes estava lato e mais alto era o número de gente infectada [...]”.

(5) “A transmissão estava subindo incontrolável. Veio o uso obrigatório de máscara para todas as pessoas que saiam de casa. O número de mortes estava lato e mais alto era o número de gente infectada [...]”.

O comportamento linguístico do autor do Diário de Bordo 1, se não trabalhado pedagogicamente, vai passando para outros níveis de ensino. Vieira e Faraco (2020), também atestam essa postura no Ensino Superior.

Assim, entendemos que, de fato, a escrita é um processo. Resultados como esses lançam pistas para a (re)organização, desenvolvimento e execução do trabalho docente do professor de língua. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

Passemos à descrição e análise do Diário de Bordo 1, a seguir.

Diário de Bordo 2:

Em minha casa, 18/03/2020.

Prezado Diário de Bordo,

Hoje começa o primeiro dia da pandemia em meu estado, tudo está apenas no seu início e ninguém sabe quando acaba.

O covid-19 vem já existindo desde o ano passado, é como uma gripe só que não letal a menos que o indivíduo tenha algum problema respiratório.

Estou atualmente em casa e neste mês os casos estão baixos mas continuam aumentando. Além que estou um pouco preocupado com meus conhecidos dentre outras coisas.

Veremos como isso termina, espero que seja em breve.

Autor: João 2

Em minha casa, 18/04/2020.

Prezado Diário de Bordo.

Hoje já se faz um mês exato que a pandemia começou, os casos já dispararam e eu não sei o que fazer ou pensar.

O covid-19 já se alastrou em todos os lugares onde podemos imaginar, no momento não tem nenhum sinal de vacina.

Estou começando a achar que ficaremos o resto do ano em nossas casas se caso continuar neste ritmo.

Não está tão ruim, ficar sem ir para algum lugar, pois assim além de se proteger da doença podemos ajudar a não se espalhar. Talvez se todos pensarem dessa forma não ira ficar pior.

Autor: João 2

Em minha casa, 18/05/2020.

Prezado Diário de Bordo.

Hoje já começou sendo outro mês de pandemia, será que vai demorar muito até que tudo se resolva? Mesmo que nós pensamos que tudo ira realmente voltar ao normal, ira sim voltar? Neste país não temos nenhum avanço na vacina ao que eu saiba.

O covid-19 se alastrou e podemos considerar que destruiu algumas cidades. O número de casos e mortes são sem dúvida horríveis, o progresso da vacina em geral é relevante, talvez quem sabe de certo.

Estou nem um pouco preocupado neste momento, na verdade não faço ideia do que fazer e sinceramente a única chance disso acabar é tomando medidas nem que sejam poucas.

Respeito poderia ser uma delas, respeitando a regra de ficar em casa, o uso de máscara, tudo em questão.

Autor: João 2

Em minha casa, 18/06/2020.

Prezado Diário de Bordo.

Hoje será o 3º mês que ficamos em casa, não obtemos quase nenhuma informação sobre o vírus. Sabemos que as pessoas literalmente pararam de

pensar que estamos em uma pandemia.

O covid-19 já chegou a mais de 2 milhões de casos aqui no Brasil, a vacina está pronta mas está em fase de testes.

Estou desde o início em casa, o tédio aumenta todos os dias pelo menos é por uma boa causa.

Espero que no final tudo de certo e que pudemos voltar para nossas vidas normais.

Aluno: João 2

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

O Diário de Bordo 2 foi, também, produzido por um aluno do sexo masculino, o qual nomeamos aleatoriamente de João 2. O referido texto está datado, traz a assinatura em cada versão do diário e foi escrito no estilo de parágrafo moderno.

Assim como ocorreu no Diário de Bordo 1, o autor do Diário de Bordo 2 assume o papel de enunciador, marcando-se na sua produção escrita por meio do uso da primeira pessoa do discurso. Portanto, o discurso também está centrado no autor-enunciador. Ao assumir essa postura discursiva, o autor do Diário de Bordo 2 explicita que não há como dizer a mesma coisa se é dito por enunciadores diferentes. A escrita é esse espaço para dizer o que o outro não disse. O excerto (6) exemplifica o uso predominante da primeira pessoa do discurso. No texto também há usos da 1ª pessoa do plural.

(6) “**Estou** atualmente em casa [...] **Espero** que no final tudo [...]”.

Outro aspecto marcado no Diário de Bordo 2 é o aspecto da marcação do tempo. Todos os 4 exemplares desse texto em análise trazem de forma escrita a nuança de tempo. Podemos constatar essa realidade nos usos das seguintes expressões linguísticas: “**hoje começa**

o primeiro dia da pandemia em meu estado [...]"; **hoje já se faz um mês** exato [...]; "**hoje já começou sendo outro mês** de pandemia [...]" e "**hoje será o 3º mês** que ficamos em casa [...]".

A marcação do elemento temporal é uma das características centrais da produção de Diário de Bordo, seja identificando a data da sua produção, como ocorreu na primeira parte de cada Diário de Bordo, ou nas referências sucessivas de fatos ocorridos, como ilustramos no parágrafo anterior. Os alunos-autores demonstram que têm esse conhecimento compartilhado e fazem uso dessa estratégia textual-discursiva nos seus textos produzidos.

No Diário de Bordo 2 fica claro o encadeamento entre os textos escritos por seu autor. Ou seja, há a retomada em sequência das versões escritas anteriormente, o que, também, cria coesão entre esses textos produzidos. Essa realidade fica evidente em cada trecho que inicia cada parte relatada entre os exemplares elaborados. Inicialmente, o autor situa o contexto de origem da pandemia no estado em que ele mora, em seguida, vai constatando mês a mês o período de desenvolvimento e os efeitos da pandemia. Os excertos (7) a (10), a seguir, mostram isso:

(7) "Hoje começa o primeiro dia da pandemia em meu estado, tudo está apenas no seu início e ninguém sabe quando acaba [...]";

(8) "Hoje já se faz um mês exato que a pandemia começou, os casos já dispararam e eu não sei o que fazer ou pensar [...]";

(9) "Hoje já começou sendo outro mês de pandemia, será que vai demorar muito até que tudo se resolva? Mesmo que nós pensamos que tudo ira realmente voltar ao normal, ira sim voltar? Neste país não temos nenhum avanço na vacina ao que eu saiba [...]";

(10) “Hoje será o 3º mês que ficamos em casa, não obtemos quase nenhuma informação sobre o vírus. Sabemos que as pessoas literalmente pararam de pensar que estamos em uma pandemia.

A formação de leitores e escritores proficientes passa pelo desenvolvimento crítico e reflexivo do pensamento. No Diário de Bordo 2, seu autor, de forma mais enfática, avalia e discute a situação do Brasil em relação ao contexto da pandemia da Covid-19. Os excertos (11 e 12), exibem esse posicionamento discursivo do aluno-sujeito de sua produção escrita:

(11) “O covid-19 já chegou a mais de 2 milhões de casos aqui no Brasil, a vacina está pronta mas está em fase de testes [...]”;

(12) “O covid-19 se alastrou e podemos considerar que destruiu algumas cidades. O número de casos e mortes são sem dúvida horríveis, o progresso da vacina em geral é relevante, talvez quem sabe de certo [...]”.

Essa tomada de posição discursiva do autor do Diário de Bordo 2, entendemos que passa pelo que Geraldi (1996) assinala em relação à leitura como uma prática política. Ou seja, essa abordagem, segundo o referido autor, requer rupturas com modelos tradicionais, a inclusão do outro no fio do discurso e, ao mesmo tempo, reconhecer a escrita como forma de poder, perguntando-se sempre: quem escreve? Como dizem? Por quê? Para quê?

Assim, percebemos que a escrita não é um mero ato de codificar informações por meio de um sistema simbólico: é um processo, sendo assim, vai além. Ela permite que o enunciador se coloque no centro da discussão e debata-o largamente. Neste caso, escrita e leitura passam a

ser compreendidos como prática social e política e, consequentemente, requerem o engajamento político. Essa perspectiva, desse modo, está sim em sintonia com o que aponta Geraldi (1996) ao defender que leitura é um espaço propício de construção e circulação de sentidos/interlocução entre os sujeitos históricos e culturalmente localizados.

No Diário de Bordo 2, o autor também faz uso da vírgula para delimitar o período. Essa realidade aponta para trabalhos com o desenvolvimento da consciência sintática em relação às estruturas do período na construção de um texto ou, ainda, indica certas lacunas deixadas pelo ensino tradicional. O exceto (13), a seguir, ilustra uso da vírgula como delimitador de período, como foi usado pelo autor do Diário de Bordo 2 e o excerto (14), sua reconstrução:

(13) “O covid-19 já chegou a mais de 2 milhões de casos aqui no Brasil, a vacina está pronta mas está em fase de testes. Estou desde o início em casa, o tédio aumenta todos os dias pelo menos é por uma boa causa [...]”.

(14) “O covid-19 já chegou a mais de 2 milhões de casos aqui no Brasil. A vacina está pronta, mas está em fase de testes. Estou desde o início em casa. O tédio aumenta todos os dias, pelo menos é por uma boa causa [...]”.

Por fim, passemos à descrição do Diário de Bordo 3.

Diário de Bordo 3:

Texto 1: Em minha casa, 18/03/2020

Prezado Diário de Bordo, hoje estudei, foi um dia comum como todos os outros. Vi uma notícia na TV, que o novo vírus Covid-19 está se alastrando pelo

Brasil. Estou nervosa em relação ao vírus, eu só espero que esse vírus não se alastre mais e venha para aqui na cidade que moro.

Aluna: Maria

Texto 2: Em minha casa, 18/04/2020

Prezado Diário de Bordo, estamos em quarentena, não vou mais à escola, o mundo inteiro parou, não podemos sair de casa, a não ser de máscara. O vírus da covid-19 ainda está se alastrando, e acho que não vai parar tão cedo. A covid continua e já chegou na minha cidade, já tece o primeiro caso, um policial, que veio do município de Canguaretama, o município de Piquiri. Pra quem pensou que não ia acontecer em Pedro Velho, chegou mais rápido do que o previsto. E minhas aulas online já se iniciaram.

Aluna: Maria

Texto 3: Em minha casa, 18/05/2020

Prezado Diário de Bordo, hoje os casos de Covid aumentaram ainda mais, ainda estamos em quarentena, e continuo com as aulas online. Natal e Parnamirim estão acima dos 100 casos suspeitos. Estou ciente de que isso tudo, não irá acabar tão cedo. Os mercados voltaram a abrir, usando sempre álcool em gel, com distanciamento social, com uma quantidade máxima de pessoas, e usando a máscara.

Aluna: Maria

Texto 4: Em minha casa, 18/06/2020

Prezado Diário de Bordo, hoje o Rio Grande do Norte passa das mil mortes confirmadas por Covid. O Estado teve mais de 700 mortes entre 30 de Maio e 30 de Junho, um aumento de 239%. Eu continuo com as atividades em casa. Talvez, as aulas voltem ainda este ano, mais não tenho certeza disso.

Aluna: Maria

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

O Diário de Bordo 3 foi produzido por um aluno do sexo feminino, a qual nomeamos aleatoriamente de Maria. O referido texto está datado, traz a assinatura da autora em cada versão do exemplar do diário, foi escrito em parágrafo tradicional e no formato de uma única unidade temática.

De modo bastante semelhante aos outros dois Diários de Bordo, a autora também faz uso implícito ou explícito da primeira pessoa do discurso para marca-se nos enunciados produzidos, usa o sinal de vírgula como delimitador de períodos em estruturas da língua e situa o tempo descrito em relação aos fatos narrados. Em relação aos usos da primeira pessoa do singular, o excerto (15), exemplifica essa constatação:

(15) "**Vi** uma notícia na TV, que o novo vírus Covid-19 está se alastrando pelo Brasil. **Estou** nervosa em relação ao vírus, eu só [...]".

Assim, percebemos que nossa amostra coletada sinaliza para o comportamento predominante do uso das formas linguísticas de primeira pessoa (singular e/ou plural). Essa estratégia textual-discursiva indica a marcação expressiva do aluno-sujeito ao ocupar o espaço central da enunciação produzida.

Já em relação ao uso da vírgula como um delimitador de estruturas frasais escritas, o excerto (16) e sua reescrita, no excerto (17), ilustram o caso em discussão:

(16) "Prezado Diário de Bordo, estamos em quarentena, não vou mais à escola, o mundo inteiro parou, não podemos sair de casa, a não ser de máscara [...]".

(17) "Prezado Diário de Bordo, estamos em quarentena. Não vou mais à escola. O mundo inteiro parou. Não podemos sair de casa, a não ser de máscara [...]".

Contudo, registramos que a autora do Diário de Bordo 3, no conjunto da análise realizada, foi a produtora/escritora que mais usou

o ponto final ou continuado como delimitador de um período frasal, se a compararmos com os autores dos dois outros Diários de Bordo. Isso sinaliza, por um lado, maior consciência sintática do que os seus outros parceiros de sala de aula e, por outro, sua maior inserção nas diversas práticas de letramento, multiletramento, por exemplo.

Há outro aspecto que gostaríamos de chamar a atenção do leitor com relação aos Diários de Bordo analisados. Esse fato diz respeito ao uso da linguagem propriamente dita. Nas referidas produções escritas, o uso de termos e itens lexicais diversos estão funcionando como operadores argumentativos, ou seja, servem como introdutores da opinião/avaliação da enunciadora do discurso. Assim, a escrita vai tornando-se meio/forma de dizer e de interagir com interlocutores diversos. E essa prática desencadeia-se na produção de efeitos de sentidos resultantes dos usos feitos da linguagem.

Assim, de modo geral, podemos constatar a partir dos textos descritos e analisados que a produção de Diários de Bordo, por um lado, é uma valiosa experiência de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, mesmo reconhecendo suas limitações ao focalizar apenas o letramento escrito - o tipo ainda predominante no contexto escolar; e por outro, que pode auxiliar no trabalho pedagógico do professor, sobretudo, ao fornecer pistas ou indícios que permitam o (re)planejamento e a (re)organização de atividades escolares diversas, como no caso do trabalho envolvendo os usos da vírgula.

Na seção seguinte, assinalamos algumas considerações finais deste trabalho.

Conclusão

A experiência de ensino-aprendizagem, aqui intitulada de produção de Diário de Bordo e realizada à luz de abordagens sociocognitivas de leitura e de escrita, demonstrou-se uma vivência escolar produtiva. Ela pode auxiliar no desenvolvimento das competências e habilidades leitora e escritora dos alunos-sujeitos participantes de sua operacionalização.

Assim, ao assumirmos que leitura e escrita são processos/construções e não atividades estanques ou resultantes apenas do nível intelectual dos sujeitos envolvidos, vislumbramos nos exemplares produzidos, alunos-sujeitos ocupando o espaço discursivo por meio da linguagem escrita. Nos textos produzidos, eles avaliaram, retomaram, descreveram, narraram, refletiram etc. acerca de uma temática específica, posta no protocolo de uma atividade escolar de leitura e de escrita, conforme apresentamos na seção da metodologia.

Neste sentido, verificamos alunos-sujeitos escrevendo seus textos: ora em parágrafos no estilo tradicional, ora no formato moderno, mas, sobretudo, tomando a escrita como elemento histórico e testemunha dos atos de dizer. Além disso, ocuparam o espaço de linguagem e produziram sentidos com o que escreveram.

Outra contribuição oriunda da atividade realizada vem da prática de ressignificação do ato de escrever: nós usamos a experiência denominada de Diário de Bordo como uma ferramenta alternativa e eficaz para fomentar formas novas e acessíveis do aluno realizar leitura e escrita, mesmo inserido no contexto da pandemia da Covid-19. Há muitas lacunas ainda a serem preenchidas nesse contexto.

Urge que a escola ressignifique sua prática de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita ou realize adaptações necessárias. Entendemos, todavia, que a prática de realização de Diários de Bordo,

mesmo não dando conta de todo o processo envolvendo as práticas de leitura e de escrita, dado as suas complexidades teórico-metodológicas, oferece uma valiosa contribuição ao ensino, constituindo uma alternativa para o fazer do letramento escolar que pode desembocar em outros letramentos.

Assim, poderemos futuramente, como forma de desdobramento deste trabalho, associar a abordagem aqui realizada com enfoque no letramento escrito escolar, com outros letramentos, sobretudo, com os realizados no formato digital, por exemplo. Trazer e incorporar os textos multissemióticos; para o contexto escolar, apesar do muito que já se fez, ainda é um desafio para as redes de ensino. Especialmente, as redes públicas de ensino.

Referências

ALVES, M. de F. Leitura, compreensão de textos e formação docente. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Prática de Leitura e Escrita na Escola:* construindo textos e reconstruindo sentidos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 71-114.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade:* um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

BEZERRA, B.G. Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Língua Portuguesa - Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>· Acesso em: 06 jun 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Língua Portuguesa - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03<. Acesso em 06 jun 2021.

CAFIERO, D. *Leitura como processo:* caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: www.leituraprocesso.prof.pdf.ufmg.br. Acesso em 06 de junho de2021.

COSTA VAL, M. da G. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. *Pedagogia Cidadã:* cadernos de formação: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo, 2004.

GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino:* Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. *Preciso ensinar o letramento?* Não bastar ensinar a ler e a escrever? São Paulo: REVER Produção Editorial, 2005.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura:* teoria e prática. 12ª Edição. Campinas: Pontes, 2009.

MARTINS, M. H. *O que é Leitura?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

SOARES, M. *Letramento:* Um tema em três gêneros. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura.* 6a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. *Escrever na Universidade:* gramática do período e da coordenação. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE TRANSCENDEM OS MUROS DAS DISCIPLINAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO PRIMEIRO SEMESTRE DE UMA LICENCIATURA EM LETRAS NO ABC PAULISTA

Murilo Jardelino da Costa
Gessamy Aparecida de Almeida

Resumo: Este capítulo tem como objetivo apresentar um trabalho de articulação entre disciplinas do eixo Linguística/Língua Portuguesa na Faculdade de São Bernardo (FASB – SP). No relato de experiência, os dois professores envolvidos no processo não só enumeram as etapas planejadas e realizadas, como também apresentam trechos dos produtos que os estudantes elaboraram ao longo das reflexões sobre teorias linguísticas, linguagem e texto. As disciplinas envolvidas no trabalho são do primeiro semestre da grade curricular da Licenciatura em Português/Inglês, oferecida pela instituição. São elas: Introdução aos Estudos Linguísticos, Introdução aos Estudos da Linguagem e Produção Textual em Língua Portuguesa. Em termos de metodologia, temos um relato de experiência. Como resultado das atividades, os estudantes produziram o *Minidicionário da Língua Portuguesa em Tempos de Pandemia* com 58 verbetes, uma série de reportagens sobre a criação de novas palavras neste período de mudança de comportamento e de isolamento entre as pessoas, anúncios para o lançamento do minidicionário e para um webinário organizado pelos professores com duas especialistas em lexicologia, além de um *press release* encaminhado aos portais e jornais da região em que a instituição se localiza.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino de Língua Portuguesa. Conhecimento transdisciplinar.

Abstract: This chapter aims to present a work of articulation between disciplines of the Linguistics/Portuguese Language axis at Faculdade de São Bernardo (FASB - SP). In the experience report, the two professors involved in the process not only enumerate the stages planned and carried out, but also present excerpts of the products that the students elaborated along the reflections about linguistic theories, language and text. The disciplines involved in the work are from the first semester of the curricular grid of the Degree in Portuguese/English, offered by the institution. They are as follows: Introduction to Linguistic Studies, Introduction to Language Studies and Textual Production in Portuguese Language. In terms of methodology, it is an experience report. As a result of the activities, the students produced the *Minidicionário da Língua Portuguesa em Tempos de Pandemia* with 58 entries, a series of articles about the new words in this period of isolation among people, advertisements for the launching of the minidictionary and for a webinar organized by the professors with two lexicology specialists, and a press release sent to portals and newspapers of the region where the institution is located.

Keywords: Portuguese Language. Portuguese Language Teaching. Transdisciplinary knowledge.

Para início de conversa...

Como articular as diversas disciplinas do primeiro semestre do eixo Linguística/Língua Portuguesa na Licenciatura em Letras Português/Inglês em que atuamos é uma preocupação que nos ocupa há alguns anos. O objetivo dessa articulação é fazer com que os estudantes coloquem em prática as teorias com que eles se confrontam no início do curso e apreendam essas teorias como conhecimento

compartilhado por várias disciplinas. A produção de algo concreto, de um produto final que possa ser tocado, lido ou ouvido, também facilita a avaliação que os professores podem fazer da compreensão dos estudantes acerca das referidas teorias, como também leva-os a estabelecer pontes entre o conhecimento abstrato das teorias apresentadas em sala de aula, tão relevantes para os profissionais de Letras, e esse produto que resulta da reflexão fundamentada teoricamente sobre o principal objeto de aprendizagem, ensino e investigação dessas disciplinas do curso, quais sejam a linguagem e a língua portuguesa.

No ano de 2019, o trabalho de articulação entre disciplinas do eixo Linguística/Língua Portuguesa envolveu o conhecimento das disciplinas 'Fundamentos da Linguística' e 'Estudos Socio-históricos da Linguagem'. Nesse caso, buscava-se não só a articulação entre as disciplinas do segundo semestre da grade curricular desse eixo de conhecimento, mas também com o conhecimento teórico discutido no início do curso, no primeiro semestre. O produto final elaborado pelos estudantes nessa ocasião consistiu em *podcasts* que versaram sobre Direitos Linguísticos, Preconceito Linguístico no Facebook, Racismo Linguístico, Línguas Indígenas e Multilinguismo entre outros. O produto final do trabalho realizado em 2019 não entrou, infelizmente, em circulação para o público externo.

A produção deste primeiro semestre de 2021 levou, portanto, em consideração que a circulação é etapa essencial para a constituição de um texto. Por isso, a preocupação desde o início com o suporte e o canal pelos quais os produtos finais seriam veiculados.

Passemos, então, ao relato de experiência em que os dois professores envolvidos no processo enumeram as etapas da concepção

e realização das atividades. A reflexão sobre os aspectos abordados nas tarefas foi realizada simultaneamente ao longo do semestre. Vale ressaltar que, no caso deste relato, as disciplinas envolvidas no trabalho são do primeiro semestre da nova grade curricular da Licenciatura em Português/Inglês, oferecida pela instituição. São elas: 'Introdução aos Estudos Linguísticos', 'Introdução aos Estudos da Linguagem' e 'Produção Textual em Língua Portuguesa'.

O planejamento dos professores

De acordo com a ementa de 'Introdução aos Estudos Linguísticos', o principal objetivo da disciplina é compreender a relevância do estudo científico da linguagem, analisando a língua/linguagem como objeto concreto e palpável, entendendo que o homem produtor de linguagem participa de uma sociedade, tornando assim linguagem e sociedade inseparáveis. Esse objetivo coaduna-se com a proposta de Bagno (2014), em sua obra *Língua, Linguagem, Linguística: pondo os pingos nos ii*.

Em 'Introdução aos Estudos da Linguagem', enfatiza-se a investigação de diversos objetos teóricos e dos estudos de elementos básicos dos diferentes níveis de descrição linguística (Estrutura e funcionamento do português do Brasil em seus aspectos gramaticais). As tarefas, de que tratamos neste artigo, passaram a estar no centro das discussões a partir do momento em que se apresenta o estudo da língua sob o ponto de vista da "palavra", isto é, quando aos aspectos morfológicos e questões básicas de lexicologia são apresentados. Questões que quaisquer especialistas buscam responder, tais como "Por que, como e quando formamos novas palavras"? "Por que formamos determinadas palavras e não, outras"? "Quais são as partes de uma

palavra”? “Quando variamos uma mesma palavra e quando criamos uma nova palavra”? “Baseado em que critério se pode dizer que uma palavra existe em uma língua”? (ROCHA, 1998. ALVES, 1994).

Em ‘Produção Textual em Língua Portuguesa’, o objetivo consiste em utilizar os recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.

Essa concepção de ensino do objeto língua como prática social que se manifesta por meio de práticas discursivas materializadas em gêneros fundamentou nossa decisão por alguns instrumentos linguísticos. Uma vez que o conteúdo temático já havia sido selecionado, passamos a considerar por meio de que gêneros ele poderia ser veiculado. Decidimos, então, num primeiro momento, pela produção de (1) um minidicionário da Língua Portuguesa em tempos de pandemia, que seria elaborado na disciplina ‘Introdução aos Estudos da Linguagem’, mas em diálogo com as discussões sobre estruturalismo e funcionalismo linguístico (FIORIN, 2013) da Disciplina ‘Introdução aos Estudos Linguísticos’, e por (2) uma série de reportagens sobre a criação de novas palavras neste período de mudança de comportamento e de isolamento entre as pessoas, que seria elaborada na disciplina ‘Produção Textual em Língua Portuguesa’, com aportes do conhecimento construído a partir das discussões sobre formação de novas palavras da outra disciplina.

O Planejamento com os estudantes

Antes da realização das tarefas, os professores em comum acordo com os estudantes elaboraram um planejamento de produção textual e

a distribuição das respectivas tarefas em uma sequência didática. Num primeiro momento, pensamos na distribuição do tempo disponível e na identificação das características dos gêneros (verbetes e reportagem). Em relação à identificação das características do texto, estes aspectos foram levados em consideração: (1) Destinatário / interlocutor preferencial – a quem o texto se destina? Fazer um quadro: faixa etária, classe social, nível de informação, escolaridade etc. (2) Objetivo(s) de um verbete e de uma reportagem. (3) Forma composicional. (4) Objeto do texto – de que trata o texto? (5) Comprimento dos textos.

Na disciplina 'Produção Textual em Língua Portuguesa', o desenvolvimento do trabalho de produção dos textos das reportagens transcorreu da seguinte maneira: Iniciou-se a partir de uma conversa a respeito dos seguintes tópicos: como diferenciar discurso, texto e gênero? Qual a diferença entre gênero e tipo(logia) textual? Quais as características dos diversos gêneros textuais e das tipologias? (MARCUSCHI, 2002). A partir do entendimento sobre gênero, buscou-se conhecer o gênero textual reportagem (seus elementos e sua estrutura), bem como ler e discutir diferentes exemplares de reportagens.

Reportagem

Enquanto a notícia sintetiza o fato e pode ser ou não ampliada, a reportagem "trata de assuntos não necessariamente relacionados a fatos novos. Na reportagem, busca-se certo conhecimento do mundo, o que inclui investigação e interpretação" (BUITONI, 1990, P. 12).

As reportagens são construídas com base em:

Esboço predeterminado.

Anotação dos pontos que devem ser destacados.

Reflexão suficiente sobre todo o texto que se vai escrever.

Consciência da cronologia dos fatos.

Consciência do clímax da notícia.

Cuidado com partes indigestas.

> Transições adequadas entre um e outro acontecimento" (ANDRADE & MEDEIROS, 2000, p. 111 – 112).

Com conceitos claros a respeito do que é uma reportagem, a sala foi dividida em grupos, respeitando as caraterísticas e as competências individuais, e iniciou-se a escrita dos textos. Cada equipe, então, tinha a função de produzir uma reportagem a partir de conhecimento prévio de tópicos já estudados na aula de 'Introdução aos Estudos da Linguagem'. A tarefa de escrever/produzir um texto em sala de aula é sempre uma expectativa, pois "o texto abre as portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão" (GERALDI, 2010). Dessa forma esse processo de criação de escrita e reescrita tornou-se contínuo, envolvendo os professores e os estudantes. Importante observar que nessa etapa os discentes entenderam que a reportagem é um texto de informação, analítico e polifônico; e por isso a pesquisa sobre o tema e as leituras para selecionar dados seriam imprescindíveis para a escrita do produto. As aulas aconteceram de forma intensa, pois os estudantes, entusiasmados com o projeto, traziam questionamentos e ideias para serem refletidas com o grupo. Um ponto aqui essencial: não havia mais uma ou outra disciplina, mas um trabalho coletivo. Após um webinário que teve como título 'A Língua Portuguesa em Tempos de Pandemia: Neologismos e Criatividade Lexical", mediado pelo professor Murilo Jardelino, os alunos finalizaram os textos, já que reportagens não podem prescindir de entrevistas com especialistas.

Um pouco antes de os estudantes começarem a planejar e elaborar os textos das reportagens, eles já haviam se ocupado, na disciplina 'Introdução aos Estudos da Linguagem', com uma pesquisa prévia e a

resolução de um roteiro de perguntas concernentes aos aspectos morfológicos e questões básicas de lexicologia da língua portuguesa.

Conhecendo, portanto, as questões que os especialistas em morfologia e lexicologia buscam responder, conforme visto anteriormente, passamos a estudar o gênero ‘verbete”, pela análise das páginas de 3 dicionários da Língua Portuguesa, quais sejam, o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) e o Dicionário de Usos do Português do Brasil (2002). Na ocasião, ressaltou-se os critérios pelos quais se classificam os textos em gêneros: conteúdo temático, forma composicional e estilo. Simultaneamente aos estudos dos verbetes, iniciamos a coleta dos neologismos relacionados ao período da pandemia. A confecção dos verbetes seguiu rigorosamente um padrão estabelecido com antecedência (forma composicional e estilo) a partir do estudo dos dicionários analisados. Os estudantes foram divididos em grupos de acordo com suas competências e afinidades. Após a coleta dos neologismos e das palavras usadas em virtude da pandemia, uma equipe ficou responsável pela redação dos verbetes, outra pela revisão dos textos, duas estudantes pela edição da versão definitiva do dicionário, além daqueles que ficaram responsáveis pela diagramação, elaboração do texto de apresentação ou da capa. Nesse caso, uma estudante que tem experiência em artes gráficas. Embora não fosse conteúdo programático das disciplinas do semestre, tornou-se impossível não tratar de questões básicas acerca da edição de livros e/ou impressos.

A realização das tarefas

A realização dessas duas tarefas (produção de textos de reportagens e de verbetes) suscitou a necessidade de contactar especialistas em lexicologia. E esse contato com as especialistas resultou na organização de um webinário, cujas apresentações não só alimentaram os textos das reportagens como refinaram os critérios pelos quais os neologismos foram selecionados para o minidicionário. Como se percebe, o desenvolvimento das tarefas inicialmente planejadas nos levou à elaboração de novos gêneros textuais, e esses textos sempre foram redigidos nas aulas com a participação dos estudantes. Pensamos, portanto, no texto de um brevíssimo projeto de webinário com sinopse tanto do evento, quanto das exposições das convidadas, além de seus minicurrículos, para encaminhar à direção da instituição. A sinopse do evento foi assim elaborada: 'A pandemia e, por conseguinte, o isolamento entre as pessoas modificaram nosso cotidiano. Novas práticas surgiram em consequência desse momento. Como a Língua Portuguesa refrata essa nova realidade é o que se pretende discutir neste webinário'. O evento ocorreu em 17 de maio de 2021, das 19h30 às 21h.

O webinário teve como título 'A Língua Portuguesa em Tempos de Pandemia: Neologismos e Criatividade Lexical'. As especialistas convidadas foram Dra. Ana Maria Ribeiro de Jesus e Dra. Elenice Alves da Costa. A mesa foi mediada por Murilo Jardelino.

A fala da Dra. Ana Maria Ribeiro de Jesus (USP/UFES) teve com título 'Criação lexical na pandemia: a intuição neológica'. Em sua apresentação a pesquisadora abordou os principais processos de formação dos neologismos decorrentes de termos do domínio da pandemia. Ela é doutora em Letras (Lexicologia e Terminologia do Português) pela Universidade de São Paulo. Professora do

Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na área de Linguística. Coordenadora dos projetos "Estudos lexicais, neologia e cultura digital" e "Neoscópio - Laboratório de neologismos". A apresentação da Dra. Elenice Alves da Costa teve como título 'Produtividade lexical metafórica no contexto da pandemia de COVID-19'. Em sua exposição oral a especialista apresentou o tema da produtividade lexical metafórica no contexto da pandemia. Ela é doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela FFLCH-USP e participa como pesquisadora do grupo de pesquisa "Projeto TermNeo (Observatório de neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo) dessa instituição. O evento pode ser assistido no canal do YouTube da instituição.

Uma vez organizado o webinário, voltamos a discutir a questão da circulação dos textos produzidos. Nesse momento, decidimos elaborar material publicitário para divulgar o evento nas redes sociais e um *press release* para ser encaminhado aos portais e jornais da região em que a instituição se localiza. Novamente, o processo de discussão das características dos gêneros ocupou parte de uma das aulas. Os estudantes fizeram uma breve consulta sobre a distinção entre textos persuasivos e informativos, sobre o gênero *press release* e sobre a confecção de textos multimodais para plataformas como instagram e facebook.

> *"Press release ou Release*
>
> Texto informativo distribuído à imprensa (escrita, falada ou televisada) por uma instituição privada, governamental etc. para ser divulgado gratuitamente entre as notícias publicadas pelo veículo (...)" (RABAÇA & BARBOSA, 2001, p. 635).

> "Anúncio
>
> Mensagem de propaganda, elaborada e veiculada com finalidades comerciais, institucionais, políticas etc. (...) A forma e o conteúdo dos anúncios, bem como suas

> características de informação e persuasão variam de acordo com os objetivos da propaganda, o público visado e o veículo que irá transmiti-la. (...)" (RABAÇA & BARBOSA, 2001, p. 32).

É importante ressaltar que os estudantes sempre foram orientados, antes de produzir quaisquer textos, a planejá-los. E no planejamento uma etapa fundamental é a de produção de ideias (seleção, organização das informações/opiniões, roteirização). Para selecionar as informações, as dicas foram: arrolar numa folha de papel fatos, ideias, observações, fantasias, enfim, tudo aquilo que pode ter relação com o tema do texto. Esses dados podem ser listados ou pode-se usar, de preferência, a técnica dos grupos associativos (representação gráfica). Para organizar o material de um elenco desorganizado, deve-se achar o modo de reagrupar os elementos selecionados em subconjuntos de forma que todos tenham algo em comum. Pode-se realizar essa tarefa a partir de vários pontos de vista. A escolha do critério a usar depreende-se do material selecionado e depende do texto que se pretende produzir. Durante a criação do texto, as ideias do roteiro devem ser definidas, desenvolvidas e exemplificadas. Nas aulas de Produção textual em Língua Portuguesa, discutiu-se com muita atenção a questão da textualidade (ANTUNES, 2010 e 2017) e da concepção de texto como um continuum em que todas as partes se inter-relacionam (SERAFINI, 2000).

Por último, uma etapa muito desconhecida dos estudantes, a revisão e/ou correção do texto, depois de deixá-lo alguns dias repousando. Num primeiro momento, realiza-se a revisão do conteúdo – a tese deve emergir com clareza e facilidade, cada parágrafo deve apresentar uma ideia principal, os pressupostos fundamentais dos raciocínios devem ser explícitos, deve ser apresentado um número

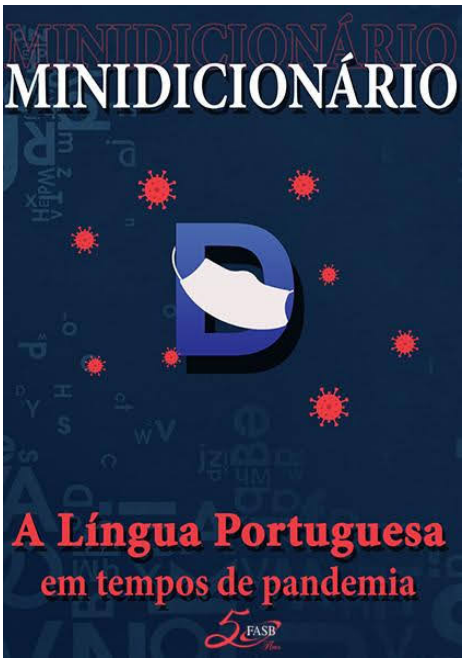
mínimo de exemplos, sínteses e ligações entre os raciocínios devem guiar o leitor, deve-se sempre manter o leitor atento. Em segundo lugar, a revisão da forma, devem-se usar frases curtas e sintaticamente pouco complexas; pronomes, palavras e expressões supérfluas devem ser eliminadas; frases feitas, dupla negações e passivas também devem ser eliminadas; deve-se evitar as assimetrias e os erros de sintaxe. Mas tudo de acordo com as características dos gêneros produzidos.

Em relação à redação final, ressaltou-se que uma boa apresentação não só serve para satisfazer o senso estético como facilita a leitura e a apreciação do texto.

Resultados do projeto

Para apresentar os resultados do projeto, nada melhor do que expor, com autorização dos estudantes, alguns dos produtos planejados e realizados ao longo das reflexões sobre teorias linguísticas, linguagem e texto. Os estudantes produziram:

(I) o Minidicionário da Língua Portuguesa em Tempos de Pandemia, com 58 verbetes. A seguir, temos a capa e duas páginas desse breve glossário da língua em tempos de pandemia. Os leitores têm acesso ao dicionário na íntegra no site da instituição.



Arte: Larissa Silva Arantes

Aa

Achatar a curva [a.cha.tar a cur. va] *v.* **1.** Expressão usada para se referir estatisticamente à estabilização do número de infectados causado pela Covid-19, após o controle da proliferação do vírus na sociedade: *Nesta segunda-feira, foi possível achatar a curva do número de infectados pela Covid-19; Neste exato momento, achatar a curva é a nossa maior preocupação.*

Alquingel [al.quin.gel] *s.m.* **1.** Junção de álcool e em gel **2.** Substância constituída de gel e álcool etílico hidratado. No início da pandemia, esta substância se esgotou rapidamente dos mercados: *Com esta propagação do vírus, o uso de alquingel se tornou uma nova rotina para as pessoas do mundo todo; O medo de ser infectado pela Covid-19 fez as pessoas usarem obsessivamente o alquingel.*

Assintomático [as.sin.to.má.ti.co] *adj.* **1.** Aquele que não apresenta sintomas da doença: *Meu primo pegou Covid-19, mas é assintomático; O perigo da disseminação da doença é a falta de conhecimento de quem é assintomático.*

Autoisolamento[au.to.i.so.la. men.to] *s.m.* **1.** Condição em que um indivíduo espontaneamente toma medidas preventivas e realiza o isolamento de maneira profilática a fim de evitar a proliferação do vírus e do contato com pessoas infectadas, ou para evitar o contágio de outras pessoas: *É de suma importância praticar autoisolamento ao sentir os primeiros sintomas da Covid-19; O autoisolamento deve ser realizado imediatamente e durar um período mínimo de 10 dias.*

Diagramação: Guilherme Henrique da Silva

Cc

Carentena [ca.ren.te.na] *s.f.* **1.** Expressão usada por solteiros para manifestar carência ou afeto durante o período de isolamento social. **2.** Sentimento de solidão durante a quarentena: *A realidade de carentena está me deixando muito para baixo; Quero que isso passe para diminuir essa carentena.*

Cepa [ce.pa] *s.f.* **1.** Termo utilizado pela comunidade científica para designar uma mutação específica de vírus. **2.** Durante a pandemia de Covid-19 o termo já contemplado no sistema linguístico foi amplamente difundido na comunidade de falantes da língua portuguesa: *A cepa identificada na Índia é mais contagiosa que a encontrada no Reino Unido; Colômbia afirma que a cepa de Manaus está avançando rapidamente sobre a população do país.*

Cloroquiners [clo.ro.qui.ners] *s.m.* **1.** Pessoas a favor do uso da medicação cloroquina, sem eficácia comprovada cientificamente, para o tratamento da Covid-19. **2.** Partidários de direita: *Os Cloroquiners foram à Esplanada dos Ministérios, em Brasília, para solicitar o uso livre da cloroquina, sem prescrição médica; Os Cloroquiners são a maioria na desinformação em redes sociais no combate à Covid-19.*

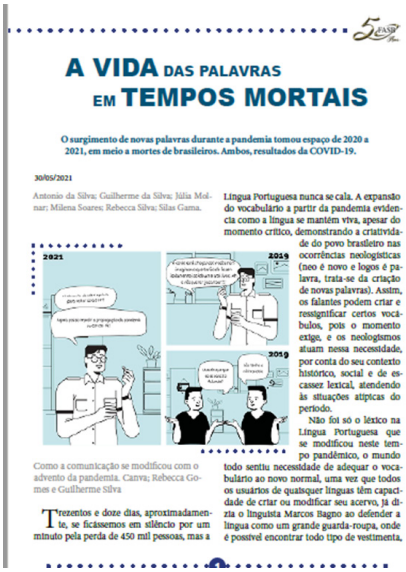
Comorbidade [co.mor.bi.da.de] *s.f.* **1.** Condição de uma pessoa que possui uma ou mais doenças ao mesmo tempo, que, no caso de ser infectada pelo coronavírus, pode agravar o estado de saúde do paciente, como a diabetes e a hipertensão: *Pessoas com comorbidades são consideradas parte do grupo de risco; Muitos pacientes com comorbidades vão para a UTI em estado grave por complicações causadas pela Covid-19.*

Confinastê [con.fi.nas.tê] *interj.* **1.** Palavra originada da expressão hindu *Namastê*. **2.** É uma sauda-

12

Diagramação: Guilherme Henrique da Silva

(II) uma série de reportagens sobre a criação de novas palavras neste período de mudança de comportamento e de isolamento entre as pessoas. A seguir, é possível visualizar uma das reportagens na íntegra e outra parcialmente, ainda com marcas de revisão.



5

A VIDA DAS PALAVRAS EM TEMPOS MORTAIS

O surgimento de novas palavras durante a pandemia tomou espaço de 2020 a 2021, em meio a mortes de brasileiros. Ambos, resultados da COVID-19.

30/05/2021

Antonio da Silva; Guilherme da Silva; Júlia Molnar; Milena Soares; Rebecca Silva; Silas Gama.

Como a comunicação se modificou com o advento da pandemia. Canva; Rebecca Gomes e Guilherme Silva

Trezentos e doze dias, aproximadamente, se ficássemos em silêncio por um minuto pela perda de 450 mil pessoas, mas a Língua Portuguesa nunca se cala. A expansão do vocabulário a partir da pandemia evidencia como a língua se mantém viva, apesar do momento crítico, demonstrando a criatividade do povo brasileiro nas ocorrências neologísticas (neo é novo e logos é palavra, trata-se da criação de novas palavras). Assim, os falantes podem criar e ressignificar certos vocábulos, pois o momento exige, e os neologismos atuam nessa necessidade, por conta do seu contexto histórico, social e de escasser lexical, atendendo às situações atípicas do período.

Não foi só o léxico na Língua Portuguesa que se modificou neste tempo pandêmico, o mundo todo sentiu necessidade de adequar o vocabulário ao novo normal, uma vez que todos os usuários de quaisquer línguas têm capacidade de criar ou modificar seu acervo, já dizia o linguista Marcos Bagno ao defender a língua como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta,

podendo combiná-las, permitindo permutação. Por exemplo, os alemães criaram mais de mil palavras, como Abstandhtler, que significa "beber cerveja mantendo o distanciamento social". Entretanto, os brasileiros não ficaram para trás, inventando inúmeros neologismos que não saíram da "boca do povo".

Nuvem de Neologismos. Infogram; Rebecca Gomes

"Assim como uma flor nasce no deserto, a vida humana também surge na pandemia de covid-19. Coronialls é como são definidos os filhos gerados durante a pandemia. Nesse covidelírio que vivemos tudo surge, inclusive o covidês. Há casais que não se suportaram e, infelizmente, o covidtvórcio surgiu, pois o amor não resistiu a ficar covinado. No momento de tristeza, somente o deltvery para animar, e mesmo sendo covidiente, o crescimento exponencial não nos permite ter um momento de desconfinamento, graças a atitudes covidiotas que cercam nosso executivo e o nosso governo federal".

Criação de novas palavras? Como se dá esse desenvolvimento? É intuitivo? Qualquer um pode inventar uma palavra? A língua possui caráter multifacetado, percebe-se, então, que há um processo constante de desenvolvimento do léxico, em função não só da gramaticalidade da norma culta padrão, mas também devido às convenções sociais. Conforme os estudos de Lexicografia atuais citados pela Profª Dr. Ana Maria R. de Jesus (UFES), em sua apresentação na live promovida pela FASB em 17 de maio de 2021, a língua expressa a criatividade do povo, sua cultura e a linguagem coloquial (cotidiana), além de ser produzida a partir de influências cognitivas (internas), que se refletem no âmbito coletivo (externo).

"Assim como uma flor nasce no deserto, a vida humana também surge na pandemia de covid-19."

Na Língua Portuguesa são utilizados artifícios gramaticais, tais como hibridismo, derivação,justaposição,aglutinação,redução, composição,onomatopeia, redução ou abreviação para a arquitetura de novos termos, entretanto, para não causar estranhamento na interação comunicativa, é necessário respeitar as convenções sociais, a fim de que a interação seja bem-sucedida e não haja ruídos no momento de troca.

Construções Neologísticas:

Coronialls: A geração nascida durante a pandemia, a partir do ano de 2019. O termo nasce a partir de nomeações de gerações anteriores como baby boomers (os nascidos entre 1945 e 1964), millenials (nascidos entre 1980 e 1994) e Geração Z (nascidos a partir da virada do milênio).

Covid-19: Provém do Inglês, Corona Virus Disease, significa "Doença do coronavírus". É uma doença infecciosa respiratória aguda causada pelo vírus Sars-CoV-2.

Covidado: É um termo referente aos convidados que levam Covid-19 para determinada festa.

A irreverência brasileira que nos faz seguir em frente

Com a chegada da pandemia a população brasileira, conhecida por sua irreverência e criatividade, adaptou seus hábitos de cuidado com a saúde e modo de viver, bem como a forma de se referir a eles: eis os neologismos resultantes.

São Bernardo do Campo, 20 de maio de 2021.

Escrito por: Beatriz Bomfim Jordão, Cezar Pedroso de Araújo, Cleriston Santos Matos, Diego Santos Silva, Gustavo Henrique Galindo Soares, Lívia Santos de Oliveira e Sara Évelyn Alves Santos Coelho.

Fonte: ISA, jul. 2020.

O ano de 2020 trouxe mudanças significativas na vida do brasileiro, que passou a viver dentro de suas casas, enquanto um inimigo invisível se espalhava nas ruas, causando pânico em toda a população. A pandemia de Covid-19 modificou os hábitos da população brasileira, bem como o vocabulário do cotidiano. Neologismos foram criados e resgatados, alguns que, inclusive, permanecerão na boca do brasileiro - conhecido por ser criativo e dar um "jeitinho" em tudo.

Para Ana Maria R. de Jesus, doutora em Língua Portuguesa pela USP, neologismos são um reflexo da evolução da sociedade. Quando a realidade muda repentinamente, como ocorre no caso da pandemia, o surgimento de palavras se torna mais intenso para poder abrigar os conceitos que precisam ser denominados.

(III) anúncios para o lançamento do minidicionário e para o webinário organizado pelos professores com duas especialistas em lexicologia, além de um *press release* encaminhado aos portais e jornais da região em que a instituição se localiza. A seguir, temos um dos anúncios e trecho do release.

Termos surgidos na pandemia são pauta de discussão em *live* promovida pela Faculdade de São Bernardo.

O que são Neologismos? Por que isso virou uma pauta tão importante? E qual é a relação disso com a pandemia de COVID- 19 As respostas a essas perguntas você encontrará na live "A Língua Portuguesa em tempos de Pandemia" com a participação de Dra. Ana Maria R. de Jesus (UFES) e Dra. Elenice A. Costa (USP), ambas especialistas em lexicologia. A live é aberta ao público e pode ser acompanhada pelo canal da instituição no YouTube. Na ocasião será lançado o Minidicionário da Língua Portuguesa em Tempos de Pandemia, elaborado pelos estudantes do primeiro semestre do curso de Letras da FASB.

São Bernardo do Campo, 13 de maio de 2021

No dia 17 de maio de 2021, às 19h30, será realizado um evento online, promovido pela FASB - Faculdade de São Bernardo - como parte da comemoração de 50 anos da instituição e parte de seu circuito de palestras FASB *talks*.

A transmissão do evento será realizada no canal da instituição no YouTube (Webinar - A Língua Portuguesa em Tempos de Pandemia: Neologismos e Criatividade Lexical), terá a duração programada de uma hora e é aberta a todo o público interessado em entender como funcionam os processos de criação e ressignificação de palavras: os neologismos.

A pandemia e, por conseguinte, o isolamento entre as pessoas modificaram nosso cotidiano. Novas práticas surgiram em consequência desse momento. Como a Língua Portuguesa refrata essa nova realidade é o que se pretende discutir neste webinário.

As convidadas da instituição são as professoras doutoras Ana Maria R. De Jesus e Elenice Alves da Costa, que abordarão os principais processos de formação dos neologismos decorrentes de termos do domínio da pandemia e a produtividade lexical metafórica surgida neste contexto. A palestra será mediada pelo professor da FASB, Murilo Jardelino.

A professora Dra. Ana Maria Ribeiro de Jesus (USP/UFES) é Doutora em Letras (Lexicologia e Terminologia do Português) pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na área de Linguística. Coordenadora dos projetos "Estudos lexicais, neologia e cultura digital" e "Neoscópio - Laboratório de neologismos".

Redação: Diego Santos Silva, Gabriel de M. Soares Conceição, Gustavo Henrique Galindo Soares e Maria Laura Alonso Khalil.

Como forma de avaliar a compreensão das teorias abordadas, os professores levaram em conta não só como trechos das falas das especialistas aparecem nos textos das reportagens (coerente com o gênero), como também trechos de especialistas lidos por ocasião das discussões sobre aspectos morfológicos e lexicológicos da LP são recuperados nas produções em pauta.

Por último, queremos ressaltar que, em termos de metodologia, optamos neste artigo por um relato de experiência, pois consideramos que ele enriquece a fundamentação teórica do texto com a própria vivência profissional dos autores, sem necessidade de enquadrar o conteúdo numa metodologia de estudo de caso. Nosso relato de experiência é, portanto, uma descrição de maneira mais informal que se incorpora ao texto e dá, muitas vezes, mais vida e significado para leitura do que se fosse apenas um texto analítico.

Referências

ALVES, Ieda Maria. Neologismo: criação lexical. São Paulo: Ática, 1994.

ANDRADE, Maria Margarida de & MEDEIROS, João Bosco. Comunicação em Língua Portuguesa para os cursos de Jornalismo, Publicidade e Letras. São Paulo: Atlas, 2000.

ANTUNES, Irandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos. Língua, Linguagem, Linguística: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola, 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e Coerência textuais. 10 ed. São Paulo: Ática, 2004.

FIORIN, José Luiz (Org.). Linguística: que é isso? São Paulo: Contexto, 2013.

GERALDI, José Wanderley. Aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, A. P. et. al. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

RABAÇA, Carlos Alberto & BARBOSA, Gustavo Guimarães. Dicionário de Comunicação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

ROCHA, Luís Carlos de Assis. Estruturas morfológicas do Português. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

SERAFINI, Maria Teresa. Como escrever textos. 10ª edição. São Paulo: Globo, 2000.

EXPERIÊNCIA COLETIVA DE LEITURA: ANÁLISE DO PROJETO "*CONVERSA COM RITA*", CÍRCULO VIRTUAL DE LEITURA DE LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Murilo Jardelino
Rita de Cássia Olivério Couto

Resumo: O que são clubes de leitura? O que são experiências coletivas de leitura? Por que ler juntos? Essas são algumas perguntas que se pretende responder neste artigo. As respostas são elaboradas por meio da descrição e da análise de uma experiência concreta: a concepção, a realização e a veiculação do projeto "Conversa com Rita", clube de leitoras e leitores de literatura contemporânea que se realiza por meio de uma plataforma digital de comunicação (Google Meet), com interface em outra plataforma (Spotify). Trata-se, portanto, de pesquisa descritiva em relação a seus objetivos. Quanto à abordagem metodológica, pesquisa qualitativa. Resultados preliminares apontam, em consonância com outros projetos, para a criação de redes de afeto que catalisam experiências de vida, para a transformação dos livros em possibilidades de elaboração de imaginários desejados e para a aglutinação de alteridades.

Palavras-chave: Clubes de leitura. Leitura literária. Literatura contemporânea.

Abstract: What are book clubs? What are collective reading experiences? Why should we read together? These are some of the questions that this article intends to answer. The answers are elaborated through the description and analysis of a concrete experience: the conception, realization, and transmission of the project "Conversa com Rita", a club of readers of contemporary literature that takes place through a digital communication platform (Google Meet), interfaced with another platform

(Spotify). This is, therefore, descriptive research in relation to its objectives. As for the methodological approach, it is qualitative research. Preliminary results point, in consonance with other projects, to the creation of affection networks that catalyze life experiences, to the transformation of books into possibilities of elaboration of desired imaginaries and to the agglutination of othernesses.

Keywords: Reading clubs. Literary reading. Contemporary literature.

Jornal Rascunho: Um autor em quem se deveria prestar mais atenção.
Luís Henrique Pellanda: Os autores já têm atenção o suficiente. Deve-se prestar mais atenção no leitor ou na ausência dele.
Jornal Rascunho: O que lhe dá mais prazer no processo de escrita?
Luís Henrique Pellanda: Saber que há leitores lá fora[17]*.*

Para início de conversa ...

Em recente visita a um condomínio por ocasião da busca por um apartamento em que morar, um dos autores deste texto confrontou-se com uma situação inesperada. No anúncio, constava que o imóvel tinha 64 m^2. Depois de ver o apartamento, o interessado no imóvel perguntou ao corretor onde estariam os m^2 restantes, uma vez que a unidade visitada não tinha de maneira alguma aquela metragem do anúncio. O corretor, então, respondeu: o senhor já os visitou. Trata-se de área comum a todos os moradores. Ele se referia a algumas áreas no térreo do edifício, entre outras, a uma lavanderia, em que havia máquinas de lavar roupa e varais, e a uma sala de leitura, em que os moradores poderiam ler juntos. Que ótima ideia, não estivesse aquele ambiente que ele designou como sala de leitura totalmente vazio. Uma sala de leitura sem uma poltrona, sem um sofá, sem uma mesa, sem estantes ou prateleiras, e de maneira ainda mais surpreendente, sem livros, sequer

revistas ou jornais. Afinal, como concebia aquele corretor a ação de 'ler juntos'? Como o arquiteto teria planejado aquele espaço?

Quando educadores pensam em um espaço para ler juntos, não há como não se reportar às salas de leitura das escolas públicas e privadas. De acordo com o documento *Sala de Leitura: Vivências, Saberes e Práticas*, da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, esse programa já existe há 49 anos e tem como diretrizes:

- a concepção da leitura como um processo de compreensão mais abrangente da realidade, que começa antes do contato com o texto e vai além dele;
- a literatura entendida como direito inalienável do ser humano;
- a bibliodiversidade como forma de atender toda a comunidade educativa;
- a mediação como potencializadora da autonomia leitora do estudante, caracterizada pela socialização de critérios de escolha, apreciação estética de leitura e confrontação com outros leitores das interpretações geradas por uma leitura;
- a ampliação do repertório como forma de favorecer a apropriação da cultura da leitura e por consequência a melhoria significativa do processo ensino-aprendizagem[18].

A Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo também desenvolve um programa semelhante. Sabe-se que

> o Programa Sala de Leitura foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por meio da Resolução SE – 15, de 18/02/2009 que "dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino". Desde sua implantação, vem

> ocupando um espaço significativo no dia a dia das escolas, oferecendo aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino a oportunidade de acesso a livros, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares.
> A Sala de Leitura tem como objetivo principal a constituição de um ambiente privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer e entretenimento, contribuindo para a formação de leitores críticos, criativos e autônomos[19].

Ou seja, tanto quanto aquele condomínio do início deste artigo, muitas escolas já dispõem de um espaço físico e de um acervo para que alunas e alunos possam ler juntos. No caso das salas de leitura das escolas municipais e estaduais, contudo, essa experiência é mediada.

Essa ideia de ler juntos também foi incorporada por algumas editoras. Na tentativa de tornar o cliente leitor fiel, clubes de leituras já vinham sendo criados antes da pandemia. Exemplos dessas iniciativas são o Parabólicos, da editora Parábola, um clube de leitura de livros acadêmicos[20], e a TAG Experiências Literárias, ou Clube do Livro TAG[21], em que os leitores pagam uma mensalidade e passam a receber todos os meses o que eles chamam de kits literários. Em alguns casos, os leitores recebem com antecedência e com exclusividade alguns lançamentos e participam de conversas com os autores. Após ganhar a 5ª edição do Prêmio Kindle de Literatura, Marília Arnaud teve seu livro "O Pássaro Secreto" editado tanto pela editora Record quanto pela TAG Experiências Literárias. Enquanto os associados ao clube de leitura receberam seus exemplares em maio de 2021, os demais leitores tiveram de esperar até agosto do mesmo ano para terem acesso à versão impressa da obra premiada. Nesses casos estamos falando de clubes com milhares de associados.

Há, contudo, círculos e rodas de leitura que congregam poucos leitores. São grupos de pessoas que se reúnem para ler embaixo de uma

árvore, num café, numa biblioteca ou, em virtude do isolamento entre as pessoas por causa da pandemia de COVID-19, em ambientes virtuais. O que são, então, essas experiências coletivas de leitura? Por que ler juntos? Em que se distinguem esses círculos de outros espaços de leitura?

Muito provavelmente porque eles estariam menos suscetíveis ao processo de escolarização da leitura literária. Vejamos outros motivos. No Suplemento Pernambuco, em janeiro de 2019, Carol Almeida trata da função política de clubes de leitura no contexto brasileiro atual. Discutindo conceitos como Presença e Distância, fazendo referência à obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e ao livro *Sociedade da Transparência*, do filósofo Byung-Chul Han,ela se pergunta:

> Se há de fato uma doença social que acomete não apenas o Brasil, mas o mundo subjugado a uma lógica neoliberal de sujeitos isolados, conseguimos entender a necessidade da Presença e da Distância como antídotos possíveis. Na literatura, uma atividade na qual, em sua feitura e em seu consumo, o ambiente de isolamento é tantas vezes um pressuposto, de que forma é possível exercer esse "pathos da distância" a partir dos encontros táteis, da proximidade?" (ALMEIDA, 2019, p. 12)

Em seu artigo, Almeida apresenta clubes de leitura que surgiram a partir de 2016, tais como o 'Leia Mulheres", na cidade de São Paulo, o 'Lendo Mulheres Negras', realizado em Brasília e Salvador, o 'Coletivo Leia Mulheres Negras na Biblioteca', que acontece na zona norte da cidade de São Paulo, o "Escritas Diversas", no Rio de Janeiro etc.; todos eles realizam encontros presenciais. "Mas há algo que vem crescendo no Brasil nesses últimos três anos, que diz respeito a um pensamento que só se faz a partir da presença e da convivência háptica entre pessoas: clubes de leitura" (ALMEIDA, 2019, p. 14).

Apesar de todo esse movimento na construção de vínculos por meio da leitura de textos literários, com aspectos positivos ressaltados por aquelas e aqueles envolvidos nesses projetos, há quem considere que a Literatura está sob ameaça (TODOROV, 2009). Para Meira (2009), boa parte dos potenciais leitores brasileiros "pouco ou quase nada leu de nossos romancistas e poetas". Não ouviu falar dos clássicos nem dos contemporâneos. A experiência da leitura literária "não participou de sua formação intelectual e afetiva (...)" (p. 8 – 9).

Isso acontece no contexto em que a leitura, um dos fenômenos que mais contribuem para a formação cidadã e humana do indivíduo, tem sido sistematicamente substituída, no mundo contemporâneo, por outras formas de apreensão da realidade, constituindo-se, esse fato, numa irreparável perda para o ser humano, cujas consequências já podem ser verificadas, seja na incapacidade dos cidadãos para uma intelecção textual mais profunda ou nas dificuldades de análise e interpretação de dados que os textos apresentam, seja por revelarem problemas crônicos de alfabetização ou falta de habilidade com registros linguísticos e literários, gêneros discursivos etc.

Diante disso, torna-se imperativa a disseminação de novos e muitos outros projetos de formação de leitores que se fundamentem, prioritariamente, na motivação e promoção da leitura, em especial na leitura de literatura, sobretudo por ser ela um gênero discursivo que, de modo mais abrangente, trata não apenas da infinita variabilidade linguística, mas também da representação estética de um imensurável universo cognitivo. É a esfera discursiva que proporciona a elaboração de imaginários e catalisa experiências de vida. Para Almeida (2019), esses clubes criam "redes de afeto que têm o debate literário como força catalisadora de experiências de vida" (p. 14). Além disso, dão

“chance da transformar os livros não apenas em refúgios, mas sobretudo em possibilidades de elaboração de imaginários desejados em enfrentamento direto a imaginários dominados” (p. 14). Em seu artigo, Almeida entrevista Paulo Vitor, que organiza o clube de leitura Escritas Diversas, focado em literatura de autores e autoras LGBTs, e acredita na premissa da aglutinação de alteridades. Para ele, “... num mundo cada vez mais individualista e segregado, a união é a maior forma de resistência. Unir, debater, divulgar e acolher a diversidade é reforçar a prática do respeito e de um mundo mais empático”. (p. 14).

Como se percebe, a leitura, considerada no seu sentido lato, contribui substancialmente para o desenvolvimento da cidadania, resultando num amplo processo de inclusão social e afirmação identitária. Daí a necessidade de sua promoção de forma orgânica e sistemática, por meio da qual se confere ao cidadão maior competência no exercício de suas manifestações críticas e inserção social. Carine Souza, uma das organizadoras do ‘Coletivo Leia Mulheres Negras na Biblioteca’, descreve os procedimentos do clube: “Depois de ler o conto, ..., levantamos algumas questões para provocar o debate ... o grupo se reconhece, toma consciência e se acolhe no olhar” (ALMEIDA, 2019, p. 14). A partir de todas as experiências relatadas em seu artigo, Almeida conclui: “A diferença de visões de mundo está no cerne do pensamento crítico” (p. 14).

O projeto “Conversa com Rita”

É nesse contexto que se insere o *Conversa com Rita*, um círculo de leitoras e leitores de Literatura Contemporânea, tanto brasileira quanto de autoras e autores de outras línguas e culturas. Ressalte-se, aqui, que se trata de um círculo de leitoras e leitores. Não deixa de ser um clube

de leitura, mas o que fundamenta o projeto é a construção de um sujeito leitor que possa se manifestar de maneira livre acerca de sua compreensão da obra e fazer as articulações com sua vida. Como disse Luís Henrique Pellanda em nossa epígrafe: “Os autores já têm atenção o suficiente. Deve-se prestar mais atenção no leitor ou na ausência dele”.

O objetivo, portanto, é motivar as pessoas a lerem obras literárias brasileiras ou estrangeiras e criar o sujeito leitor. No caso, obras em prosa, romances, contos, novelas, crônicas. O texto literário tem como pano de fundo a realidade e muitas vezes até transcende essa realidade. Como dizia Aristóteles, a história é o que aconteceu e a literatura é o que poderia ter acontecido. E a pessoa alfabetizada tem o direito de ler textos literários, seja para compreender o mundo, seja para se compreender; seja para alimentar a imaginação ou se aventurar, seja para se acalmar, seja para se incomodar ou até para se questionar, se divertir ou chorar.

Prospecto eletrônico veiculado nas redes sociais. **Arte**: Guilherme Couto.

Mas é também trabalhar os aspectos sociais, linguísticos e estéticos que fundamentam e conformam a produção literária recente, destacando seus relacionamentos com os processos midiáticos e outros modos de composição e institucionalização do sistema literário, como já se havia realizado em eventos presenciais organizados pelos autores deste ensaio e por Dr. Maurício Pedro da Silva ("Entre a Diversidade e a Identidade: Encontros com a Literatura Brasileira Contemporânea - Cursos e seminários - Memorial da América Latina")[22]. E, assim, refletir acerca da inserção crítica da Literatura Contemporânea nesse contexto; relacionar, a partir de uma perspectiva crítica, a produção literária contemporânea e os suportes por meio dos quais a literatura é veiculada, formando assim um *sistema literário*; desenvolver uma percepção ampla da produção literária contemporânea, relacionando literatura e processos histórico-culturais contemporâneos (globalização, indústria cultural etc.); trabalhar a análise e crítica de obras literárias brasileiras contemporâneas, desenvolvendo habilidades analíticas voltadas para a relação entre os diversos suportes de veiculação da obra literária (livro, cinema, televisão, teatro etc.); e, finalmente, discutir a relação entre a literatura brasileira contemporânea, a historiografia literária e processos de midiatização da cultura letrada. Essa leitura mais fundamentada teoricamente não se sobrepõe, contudo, ao objetivo primeiro do projeto. Ela se desenvolve simultaneamente.

E que obras e/ou autoras e autores estão presentes no círculo de leitoras e leitores? Os clássicos? Os contemporâneos? O projeto centra-

se em obras escritas depois do ano 2000. Considera-se que a escola tenta dar conta dos clássicos, às vezes dá, às vezes, não. Mas é a obra literária contemporânea que mais se aproxima e fala de nosso tempo presente, do *aqui e agora*, de nosso cotidiano imediato. Ler uma obra literária contemporânea é a experiência de reconhecer o mundo e de se reconhecer nele. Para José Miguel Marinho "(...) a leitura se move, com uma dinâmica muito singular, pelo desejo de entender, imaginar e recriar o mundo traçado pelas palavras e mundo em que se vive de fato e pode ser revisto, reordenado e reinventado pela sensibilidade do leitor"[23].

O mundo pós-moderno é bastante dependente da tecnologia e torna-se imprescindível aliar-se a ela. O projeto *Conversa com Rita* foi concebido originalmente para acontecer de forma presencial, para se fazer "a partir da presença e da convivência háptica entre pessoas", mas daí adveio a pandemia e com ela o isolamento entre as pessoas. Esse contexto exigiu novas formas de nos comunicarmos e o projeto surge, então, em plataformas digitais de comunicação.

Em virtude do contexto pandêmico, o projeto se desdobrou. Ele se realiza tanto em encontros virtuais com as leitoras e os leitores bimestralmente no Google Meet quanto por meio de sua interface em outra plataforma de comunicação. Nos encontros virtuais bimestrais, uma obra é selecionada e lida com antecedência e torna-se o objeto da conversa virtual. Apesar da ausência da convivência háptica entre pessoas, os encontros demonstraram-se plenos de emoções e sentimentos, muitas vezes em virtude de as obras permitirem a reflexão sobre essa experiência tão devastadora por que passamos, a de isolamento prolongado entre as pessoas e a do contexto sociopolítico tão adverso a que estamos submetidos.

Prospecto eletrônico veiculado nas redes sociais. **Arte**: Guilherme Couto.

Essas conversas são gravadas e editadas. Tornam-se posteriormente episódios para ouvintes do Spotify. Nessa plataforma, contudo, um episódio é postado mensalmente. Esse episódio que se intercala entre os encontros virtuais no Google Meet resulta de uma gravação com um potencial leitor, convidado especialmente para essa conversa sobre um livro. Nesse caso, a obra não é debatida no círculo, mas sua discussão em caráter mais restrito e circulação convidam novos leitores para a interface do projeto que ocorre no círculo virtual no Google Meet. O projeto, portanto, concretiza-se em duas frentes. Mas por que hospedar o projeto no Spotify?

Lembremos que o rádio foi uma invenção que a humanidade sempre afirmou que teria um fim. Quando inventaram a TV, disseram que o rádio acabaria, mas ele não acabou. Depois surgiu a internet e os mais fatalistas decretaram o fim do rádio e, de novo, se enganaram. O rádio é um meio de comunicação que transmite de maneira rápida e precisa as notícias do dia e mesmo em tempos de apagão funciona com

pilha ou à bateria. Mas você precisa pertencer a uma estação para ter seu programa. No Spotify, isso não é necessário. Com o aplicativo *Anchor* qualquer pessoa que domine a tecnologia e saiba fazer uma boa edição de texto pode ter seu próprio programa, e de graça. Esse aplicativo dá aos internautas um caminho muito simples e rápido para gravar, editar e publicar seus podcasts nas principais plataformas de distribuição – incluindo, entre outras, o Spotify. Pronto. Os episódios são editados, postados e o ouvinte escuta onde, quando e quantas vezes quiser. E não deixa de ser um convite para a participação desse ouvinte no círculo de leitoras e leitores que se realiza bimestralmente no Google Meet. A decisão por gravar, editar e veicular a conversa no Spotify reside em que seu alcance atravesse fronteiras e crie novos leitores, principal objetivo do projeto *Conversa com Rita*. Todos esses recursos estão à disposição para serem utilizados em outros projetos, inclusive, em salas de leituras nas escolas.

Conversa com Rita não tem a pretensão de substituir professores nem de formar leitores. A formação de leitores cabe à escola. O intuito do projeto é criar o sujeito leitor. Não se pode esquecer que programas de rádio e TV criam sujeitos consumidores, sujeitos eleitores etc., criam inclusive sujeitos constituídos pela ideologia do "bandido bom é bandido morto". É urgente que recuperemos a reflexão sobre o poder dos meios de comunicação, utilizados nos últimos tempos para disseminação de discursos de ódio e de *fake news*. Então, por que não ocupar as plataformas de comunicação para disseminar a importância da leitura e da literatura. O projeto objetiva fazer as pessoas gostarem de ler. Ler não pode ser um hábito nem obrigação. Hábito é tomar banho e escovar os dentes. O leitor precisa ter prazer na leitura como diz muito bem a escritora Carola Saavedra: "...hoje em dia, com a

concorrência da televisão, cinema, internet, acho que é preciso ter uma preocupação especial com o leitor, no sentido de que ele tenha prazer com a leitura”[24]. Essa é “preocupação especial com o leitor” que o projeto tem.

Os organizadores do projeto têm uma longa carreira dedicada à formação de professores em cursos de graduação em Letras. Muitas ex-alunas e muitos ex-alunos são no momento professores e são elas e eles os convidados especiais de cada episódio do projeto. Na condição de professores eles também querem que seus alunos os escutem falar e por sua vez os alunos desses professores são os que pertencem à geração tecnológica pós-moderna. Tiram de letra a tecnologia e nós, do projeto, a recheamos com bom conteúdo. Acreditamos que dessa forma o livro chega até eles.

Uma vez apresentado o projeto e seus objetivos, passemos à análise de seu conteúdo, das obras que já foram apresentadas e discutidas. No Spotify, encontram-se os episódios acerca de “Redemoinho em dia quente”, de Jarid Arraes; “Segredos”, de Domenico Starnone; “Enclausurado”, de Ian MacEwan; “Verão tardio”, de Luiz Ruffato; “Solução de dois estados”, de Michel Laub, e “Sobre os ossos dos mortos”, de Olga Tokarczuk.

“Redemoinho em dia quente”, de Jarid Arraes, é obra publicada pela editora Alfaguara em 2019. São contos distribuídos em 127 páginas. A autora nasceu em Juazeiro do Norte, na região do Cariri cearense, em 1981. É cordelista, poeta, escritora e ativista. “Redemoinho em dia quente” ganhou o prêmio APCA de Literatura 2019. Os contos da obra são sobre mulheres dessa região do Ceará.

As personagens são mulheres fortes, sensíveis e determinadas. As histórias são verossímeis e bastante atuais. Não sentimos pena dessas

mulheres. Os diálogos, as descrições e a linguagem nos levam a um universo pouco conhecido dos grandes centros do sul e sudeste. O trabalho com a linguagem é impecável. Jarid Arraes cumpre uma das máximas do conto que é sequestrar o leitor já no primeiro parágrafo ou até mesmo no primeiro enunciado, como queria um dos mestres do gênero, Julio Cortázar. São trinta contos divididos em duas partes: Parte I, Sala das Candeias; Parte II, Espada no Coração.

O livro “Segredos”, de Domenico Starnone, tradução de Maurício Santa Dias, foi publicado pela editora. Todavia em 2019. Starnone é escritor, jornalista e roteirista. Nasceu em 1943 em Nápoles e vive em Roma. Já recebeu vários prêmios, entre eles o Strega, o mais prestigioso da Itália.

No romance de 149 páginas, há três relatos com três narradores diferentes e todos em primeira pessoa. Pietro é o narrador do primeiro relato, o mais longo. Ele é jovem e professor de uma escola pública na periferia de Roma na década de 70. Anos mais tarde ele se envolve com Teresa, uma ex-aluna dez anos mais nova. O amor entre os dois é avassalador e os desentendimentos também. Até que num dado momento da relação Tereza faz uma proposta para Pietro: cada um contará para o outro o seu segredo mais obscuro. Bem, e o que acontece em seguida? Cabe ao leitor desvendar. Não é à toa que o título da obra se chama Segredos.

“Enclausurado”, de Ian McEwan, tradução de Jorio Dauster, foi publicado pela editora Companhia das Letras em 2016. O que mais chama a atenção nesse romance, de 199 páginas, é o narrador, bastante inusitado: um feto em gestação. Enclausurado na barriga da mãe, escuta uma conspiração dela e de seu amante, que também é o tio do bebê, para assassinarem o marido e irmão. Conforme a leitura avança,

percebemos uma forte e significativa referência à obra Hamlet, de Shakespeare. Essa conspiração aparece já no primeiro capítulo e o que atrai o leitor, além do narrador inusitado, da referência à tragédia de Hamlet é como a trama vai acontecer.

Ao longo da leitura, nos tornamos cúmplices desse feto, e torcemos para que ele consiga evitar a tragédia. Será que o irmão do pai desse bebê, cunhado da mãe desse bebê, tio do bebê conseguirá seu intento? Sabemos o que aconteceu na tragédia de Shakespeare. Será que nesse intrigante romance ninguém se salvará? Só mesmo lendo a obra para saber como essa história termina.

"Verão tardio", de Luiz Ruffato, também é uma publicação da editora Companhia das Letras do ano de 2019. O romance tem 231 páginas. Ruffato estreou na literatura em 2001 com a obra "Eles eram muitos cavalos". Autor bastante premiado e publicado em 13 países, é um dos nomes mais importantes da literatura brasileira contemporânea.

Prospecto eletrônico veiculado nas redes sociais. **Arte**: Guilherme Couto.

O “Verão tardio” do título traduz a ideia de um verão que chegou tarde e não trouxe o calor esperado, minando as expectativas de consertar algo que deu errado. O romance é escrito em primeira pessoa e o enredo se estende de uma terça-feira, 3 de março, até um domingo, 8 de março. Portanto cinco dias na jornada de Oséias, tendo como pano de fundo o Brasil contemporâneo em ruínas. Oséias está doente e quer rever sua família na tentativa de resgatar o que viveu no passado e se comunicar com os irmãos novamente. O romance trabalha com a memória e o tempo presente, mas é um presente que não avança. A narrativa funciona como roteiro e o leitor visualiza cada cena da história. Comunicar-se com os irmãos não dá certo pois cada um está voltado para si mesmo. Oséias já não consegue se adequar a nada e não é mais possível seguir em frente. O pano de fundo é o Brasil com suas mazelas, suas desigualdades sociais ainda mais reforçadas, sem perspectivas de um futuro mais promissor.

Há um momento bastante tocante na obra quando Oséias relembra a conversa que teve com uma professora quando foi à casa dela buscar um livro: “Você pode ser qualquer coisa que você quiser na vida ... médico ... engenheiro, advogado ... dentista ... até mesmo professor, que é uma profissão muito bonita, você não acha?” (p. 152). Como ser qualquer coisa que você quiser num país que não te dá oportunidade?

“Solução de dois estados”, de Michel Laub, publicado pela editora Companhia das Letras em 2020 tem 241 páginas. Existem inúmeras maneiras de se contar uma história. Quando você lê “Solução de dois estados”, você, leitor, vai montando a história na sua cabeça conforme a

leitura avança. Laub não entrega nada no começo da história, você precisa ficar atento e montar esse engenhoso quebra-cabeça literário. Se você não ler nenhuma resenha ou mesmo a orelha e contracapa do livro, você vai se perguntar o que significa isso: “Material pré-editado” e na página seguinte o título do capítulo é um nome masculino: “Alexandre”.

Conforme a leitura avança, e ela avança rápido, pois o leitor quer saber o que é esse “material pré-editado” e quem é esse Alexandre, nos damos conta que se trata de depoimentos dados a uma documentarista alemã. Ela está no Brasil para fazer um documentário sobre violência. E escolheu fazer o documentário sobre a história de violência sofrida por Raquel, irmã de Alexandre, e que ganhou repercussão mundial. Estamos em 2020, dois anos do governo eleito em 2018. Alexandre e Raquel não se entendem, ou melhor, eles se odeiam por uma disputa de herança e por visões bem diferentes sobre religião, sexo e política. O cenário é um Brasil totalmente polarizado com uma sociedade bastante dividida.

Assim fica difícil uma solução, principalmente quando um dos lados da mesa é a favor da violência. Mas e a Solução do título do livro? Cabe ao leitor decidir e escolher um dos lados.

“Sobre os ossos dos mortos”, de Olga Tokarczuk, tradução de Olga Baginska-Shinzato, foi publicado pela editora. Todavia em 2009. O romance tem 252 páginas. Além do título da obra da autora polonesa, ganhadora do Nobel de 2018 (entregue em 2019), o que chama a atenção do leitor são as epígrafes em cada capítulo: elas provêm de obras do poeta William Blake. E, em sua maioria, falam da natureza. Por exemplo, a epígrafe do capítulo 2, Autismo de testosterona:

Um cão com dono e esfomeado

Prediz a ruína do estado.

Os bons livros fazem com que nos conheçamos melhor. Alguns questionam os valores ideológicos de nossa sociedade. Outros permitem que tenhamos experiências transformadoras. É o caso dessa obra. O leitor "entra" na personagem e experimenta sensações, lugares e pensamentos que talvez ainda não tivesse sentido. Narrado em primeira pessoa, conhecemos nossa protagonista: uma professora de inglês aposentada, sábia, inteligente, interessante e excêntrica. O pano de fundo, os cenários da história são totalmente diferentes da realidade brasileira, daí a experiência como leitor/leitora de imaginar um lugar tão frio e inóspito, bem diferente do nosso país tropical. O frio excessivo do lugar onde vive a personagem convida à filosofia e à solidão, a reflexão sobre o começo da vida à finitude dela. Trata-se de um romance policial com doses de filosofia e um certo humor. E apesar de se passar numa cidade tão distante de nós, os temas tratados são pertinentes ao nosso tempo: injustiça, direitos dos animais e insanidade. O leitor se convence que é da nossa responsabilidade o que está acontecendo com o planeta. Somos responsáveis pelo mar, rios, pela fauna e pela flora.

Não foi à toa que o jornal *The Guardian* selecionou esse livro como um dos 100 melhores do século. E ele virou filme em 2017 com o título "Pokot", das diretoras Agnieszka Holland e Kasia Adamik, levando o Urso de Prata - prêmio Alfred Bauer no Festival de Berlim.

Implicações do projeto

Vamos concluir por onde Yunes (2003) começa:

> A literatura, porta mágica para tornar-se leitor, não reclama compreensão de texto, interpretação da obra ou explicações – tudo

> isso é corolário da experiência da literatura. Quando o leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma – sensações e percepções inominadas -, a leitura torna-se experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não-consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica (p. 15).

O projeto *Conversa com Rita* tem como diretrizes essas palavras de Yunes. Embora realizado virtualmente, resultados preliminares indicam, em consonância com outros projetos de mesma natureza, a criação de redes de afeto que catalisam experiências de vida, para a transformação dos livros em possibilidades de elaboração de imaginários desejados e para a aglutinação de alteridades. Começou de forma bastante despretensiosa, o número de participantes do clube de leitoras e leitores gira em torno de 30 leitores por obra. Já a audiência dos episódios no Spotify é até o momento de 25 a 30 pessoas. No início de junho de 2021, logo após a inserção do segundo episódio na plataforma Spotify, o podcast *conversacomrita* foi convidado para fazer propaganda do aplicativo *Anchor*. Isso foi muito significativo para o projeto, que conta com dois produtores e um profissional para edição e postagens dos episódios.

O projeto é novo, um recém-nascido. E como já dissemos, começou sem grandes pretensões a não ser a de fazer as pessoas lerem. Já foram 8 livros e 8 episódios. O objetivo está sendo alcançado. Há todo um cronograma para ser cumprido em 2022.

Ler é um ato político. É nisso que consiste o projeto *Conversa com Rita* (círculo bimestral de discussão de obra de literatura contemporânea com leitoras e leitores e podcast que circula no Spotify). Cientes da qualidade dos escritores brasileiros e estrangeiros e de que a experiência da leitura literária não é tão presente da

formação afetiva e intelectual dos brasileiros, propõe-se a leitura, a análise da obra e o compartilhamento de experiências e vivências das leitoras e dos leitores, pois, como nos ensina Todorov (2009), "a literatura tem um papel vital a cumprir, (...) e é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário" (p. 76-77).

Referências

ALMEIDA, Carol. "O estar presente como arma de leitura: da função política de clubes de leitura diante do atual cenário brasileiro". Recife, PE: Suplemento Pernambuco, nº 155, janeiro 2019.

MARINHO, Jorge Miguel. "O leitor (de criatura a criador)". Curitiba, PR: Rascunho n.202, fevereiro 2017.

MEIRA, Caio. "Apresentação à Edição Brasileira". In: TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

SAAVEDRA, Carola. "Entrevista". In GONÇALVES, José Eduardo (Org.) *Ofício da Palavra.* Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

YUNES, Eliana. *Leitura como experiência*. In: YUNES, Eliana & OSWALD, Maria Luiza (orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: edições Loyola, 2003.

---

[17] Jornal Rascunho, inquérito com o escritor Luís Henrique Pellanda, set.2016, n. 197, p. 15.

[18] Para ler o documento, acesse: Sala e Espaço de Leitura - SME Portal Institucional (prefeitura.sp.gov.br).

[19] Para mais informações, clique em CRE Mario Covas> Sala de Leitura> Salas de Leitura nas Escolas de São Paulo (escoladeformacao.sp.gov.br).

[20] Para mais informações, clique em Parabólicos (parabolicos.com.br).

[21] Para mais informações, clique em TAG Livros: Clube de Assinatura de Livros.

[22] Para mais informações sobre estes eventos, acesse: Entre a Diversidade e a Identidade: Segundo Encontro com a Literatura Brasileira Contemporânea - Memorial da América Latina

[23] Jorge Miguel Marinho: O leitor (de criatura a criador). Curitiba: Rascunho n.202, fevereiro 2017, p. 16.

[24] Carola Saavedra: Ofício da Palavra, organizador José Eduardo Gonçalves, Editora Autêntica, 2014, p. 169.

ARGUMENTAÇÃO: MARCAS LINGUÍSTICAS DA ARGUMENTAÇÃO CRÍTICA NO DEBATE EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Eliete Sampaio Farneda

Resumo: Neste artigo, examinamos como a argumentação é construída a partir do fazer comunicativo de estudantes universitários estrangeiros, em sala de aula de Português como Língua Estrangeira (PLE). Analisamos a interação do grupo em debates de temas extraídos de notícias jornalísticas, observando a negociação a despeito da pluralidade de opiniões existentes. Utilizamos os pressupostos teóricos de Aquino (2015); Marcuschi (2005); Bakhtin (2003); Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002) dentre outros. É nosso intuito que este artigo possa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da argumentação em sala de aula de PLE.

Palavras-chave: argumentação, retórica, PLE, interação, debate.

Abstract: This article examines how argumentation is engendered by foreign university learners in the Portuguese as a Foreign Language (PFL) classroom. We reviewed group interaction debates triggered by media news to observe how negotiation is reached in spite of multiple different opinions. The theoretical grounds for this study are Aquino (2015), Marcuschi (2005), Bakhtin (2003), and Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002) among others. The purpose of this article is to contribute to the discussions regarding the argumentation teaching-learning process in the PFL classroom.

Keywords: argumentation, rhetoric, PFL, interaction, debate.

Introdução

O Brasil é mundialmente conhecido pela diversidade étnica que o compõe e que existe desde a época da colonização. Essa diversidade, gerada pelo movimento imigratório voluntário ou involuntário[25], pressupõe o ensino da Língua Portuguesa (LP) para os mais diversos fins, pois cada indivíduo ou cada grupo imigrante possui uma necessidade específica para poder interagir socialmente. Nosso foco é o ensino de língua portuguesa para os imigrantes involuntários que, segundo Mármora (1997, p.72), subdividem-se em quatro categorias: turismo, estudo, trabalho especializado (empresas, escolas, universidades) e busca por melhor condição de vida.

Assim como há uma classificação dos tipos de imigrantes voluntários, o ensino de uma língua, como instrumento de comunicação, também recebe uma classificação. Segundo Almeida Filho (2005), as línguas são classificadas de acordo com seu contexto de ensino e uso em Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE) e subáreas. Recebem essa classificação por serem línguas não-maternas que se diferenciam pelo nível de contato que possuem com outra(s) língua(s). Na L2, o contato com a Língua Primeira (L1) ou Língua Materna (LM) é estreito, sobrepondo-a por exercer maior influência social; já a LE, que é a língua aprendida em outra cultura e em outro país, não exerce muita interferência na comunicação da L1 ou da LM. Assim sendo, a língua portuguesa ensinada no Brasil para imigrantes voluntários falantes de outras línguas é denominada Português como Língua Estrangeira (PLE).

O ensino de PLE, como instrumento comunicativo, cujo uso capacita quem o aprende e estabelece uma interação entre sujeitos, situações e ambientes, deve abranger não só aspectos da norma culta, mas também a variação linguística presente na comunicação cotidiana.

Dentre os aspectos a serem considerados como essenciais para o ensino/ aprendizado de PLE, podemos elencar os recursos e as estratégias contidos na organização do discurso. O desenvolvimento da capacidade de entender e de utilizar esses recursos e estratégias tornará o aprendente capaz de interatuar linguística e socialmente.

> Um indivíduo que aprenda uma língua sem tomar noções ou, ao menos, tomar contato com exemplos de como são processados os enunciados e produzidos os sentidos muito provavelmente viverá as agruras da incapacidade interativa e da inabilidade de realizar atos pela linguagem. (SILVA, 2007, p.3)

Retomando-se a citação de Silva (2007), afirmamos que o ensino de PLE exige do professor um conhecimento específico de abordagens e estratégias tanto na escrita, quanto na oralidade, pois há diferenças entre o projeto pedagógico de ensino de PLM/PL1 e o de ensino de PLE e subáreas. Observa-se ainda que, embora o professor tenha experiência no ensino de PLM/PL1, esta talvez não seja suficiente para as práticas a serem desenvolvidas em PLE. Assim sendo, não basta que o professor saiba a estrutura e a organização da LM/L1, mas sim, que tenha o conhecimento da diversidade de crenças, gêneros, classes sociais e etnias decorrentes das diferentes culturas e de como trabalhar essa diversidade, explicando e negociando sentidos, para desenvolver, no aprendente, a competência discursivo-pragmática necessária para os momentos de interação para além da sala de aula. Ao ensinar PLE, o professor precisa ter domínio sobre os gêneros discursivos que tornam o uso da língua mais real e comunicativo, possibilitando que a interação na língua-alvo seja mais efetiva.

Gêneros discursivos no ensino de ple

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Em consonância com Bakhtin, ao afirmar que a língua se propaga através da interação por meio de relações dialógicas, entendemos, também, que os gêneros estabelecem uma conexão da linguagem com a vida social. Diante dessas afirmações e levando em conta as unidades didáticas elaboradas para o ensino de PLE, salientamos que, ao abordar o estudo dos gêneros discursivos, a modalidade escrita da língua ainda é mais privilegiada que a modalidade oral. Essa preferência, segundo Aquino (2015, p.227), talvez aconteça em decorrência de a oralidade exigir do professor conhecimentos específicos das características da língua falada e da interação advinda de seu uso em situações concretas. Nesta acepção, faz-se necessário atentar para o fato de que a capacitação de professores, para compreensão dos pressupostos teóricos referentes ao tratamento da modalidade oral, poderá minimizar a diferença existente entre esta e a modalidade escrita. Biasi-Rodrigues (2004, p.134) afirma que,

> [...] fica patente a necessidade de se facilitar cada vez mais o acesso desses profissionais às novas teorias e de prepará-los para lidar com novas orientações de tratamento da linguagem verbal em sala de aula, para que possam instrumentalizar os seus alunos para ações comunicativas de que efetivamente participam ou poderão participar.

De acordo com Schneuwly, Dolz et al (2004, p.125-126),

> Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. Assim, como denunciam didatas, sociólogos, linguistas e formadores de professores [...] o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros, a formação dos professores apresenta importantes lacunas.

Ao ensinarmos gêneros discursivos em PLE, partimos da premissa de que os aprendentes têm pouco conhecimento da língua portuguesa. Essa premissa nem sempre é real; o que nos faz refletir tanto na diferença entre os critérios metodológicos do ensino de PLE e de PLM, quanto nas unidades didáticas que devem ser desenvolvidas durante o ensino de português para falantes de outras línguas. Do ponto de vista linguístico discursivo e enquanto educadores voltados ao ensino de PLE, é nosso objetivo proporcionar ao estudante o acesso às ferramentas necessárias e apropriadas para que ele possa interagir e envolver-se constantemente nas mais diversas práticas de linguagem cotidianas. Esse acesso permitirá que ele compreenda todo e qualquer enunciado decorrente das diferentes situações comunicativas já existentes no contexto social e cultural. Conhecer os diferentes níveis de fala (formal e informal) aprimora os recursos linguísticos a serem usados nas mais diversas situações comunicativas já existentes no âmbito social e cultural.

O gênero discursivo, de acordo com Bakhtin (2003), é um evento sociocultural que é próprio de uma determinada esfera social, delimitando-se de acordo com os contextos socioculturais e históricos. Marcuschi (2005, p.25) descreve gênero como “formas verbais de ação social relativamente estáveis que se realizam em textos situados em

comunidades de práticas sociais e domínios discursivos específicos". Para o estudioso, os gêneros são instrumentos cuja apropriação leva os sujeitos, de acordo com o tempo, o espaço e o papel social do interlocutor, a desenvolverem capacidades e competências linguísticas e discursivas individuais relacionadas à construção de um gênero específico.

No âmbito deste artigo, a sequência didática enfocada no ensino de PLE é a do gênero debate de opinião, caracterizado por Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004), como da ordem do argumentar por desenvolver habilidades tanto do ponto de vista individual quanto do ponto linguístico e sociocognitivo. Embora o ensino de um gênero oral seja ainda minoritário em sala de aula de PLE, optamos por evidenciá-lo em decorrência de ser ele o meio de o estudante agir linguisticamente em LP e valer-se de elementos extralinguísticos como a prosódia, a gestualidade, as expressões faciais entre outros elementos importantes para a produção e entendimento do sentido no momento da interação. Dolz e Schneuwly (2004, p.147) afirmam que:

> [...] A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. Fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. Aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros.

Ao saber expressar-se oralmente, o estudante de PLE tem a possibilidade de tornar-se sujeito da interação permitindo que, no uso dos conhecimentos linguísticos, ele possa apropriar-se da língua-alvo nas mais diversas práticas de linguagem.

O gênero debate em sala de PLE

O debate é um gênero que contempla o desenvolvimento da oralidade. É o espaço que privilegia a exposição de ideias, de opiniões e que mobiliza diferentes habilidades como, selecionar, relacionar, interpretar e organizar, construindo conhecimentos, a fim de que se possa argumentar em defesa de um ponto de vista frente às questões sociais. Para Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004, p.248-249), "o debate coloca em jogo capacidades fundamentais tanto do ponto de vista linguístico, cognitivo e social, quanto do ponto de vista individual." É importante destacar que, ao participar de um debate, o estudante mobiliza habilidades linguístico-cognitivas no momento em que elabora sua opinião para defender seu ponto de vista ouvindo e refletindo sobre as ideias postas por outros estudantes. Selecionamos alguns trechos de opiniões dos estudantes participantes a respeito da dinâmica de debate, que corroboram a afirmação dos autores acima citados:

L1 – gostei demais... gosto muito de debater... de ouvir as perspectivas dos outros... eu acho muito bom...

L3 – também foi uma oportunidade pra conhecê-los um pouco tendo uma conversação... ahn::... eh:: ouvir as suas palavras e ideias eh:: humanizando...

L4 – eu:: também gostei muito da atividade ahn:: de minha experiência de dar aulas de inglês a achei que a a melhor maneira de:: ahn::... fazer que falem mais os estudantes e falar de um tópico polêmico...ahn:: mas acho que em nossa aula não vamos ter muitos problemas com...ter uma conversa aberta...

L7 – podemos falar das coisas... muito::... ehn:: coisas com linguagem acadêmica... vocabulário um pouco mais complexo...

> é muito difícil... eh:: aqui::... nessa aula... somos pouca gente realmente... então... é algo muito::... que::... eu gostei...

Como pudemos observar, o ponto de vista de cada locutor nos confirma que são mobilizadas capacidades específicas na interação, como evidencia L7 ao falar do desenvolvimento das capacidades linguísticas e cognitivas necessárias para argumentar; L1 e L3 citam a evidência do desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais aliadas à visão individual para que haja interação e L4 evidencia o desenvolvimento das capacidades linguísticas, cognitivas e sociais seguidas de uma afirmação, através do breve relato de experiência pessoal, sobre a eficácia da dinâmica do debate para a interação em sala de aula de Língua Estrangeira (LE).

Diante desses recortes, podemos afirmar que o debate em sala de aula, além de estar aliado ao desenvolvimento da oralidade, também evidencia um saber sobre um tema específico que é construído coletivamente por meio da argumentação. Assim sendo, para que haja uma argumentação eficaz, é necessário que se conheçam o interlocutor e o lugar de onde se fala, pois o papel de cada um modifica-se de acordo com o contexto, formando uma comunidade intelectual interessada na discussão de determinado assunto. Conhecer o auditório é condição prévia de qualquer argumentação eficaz. (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p.23)

Em nosso curso de PLE, a preocupação com a oralidade é maior que a preocupação com a escrita, embora esta seja também considerada elemento essencial para as avaliações de conteúdos elencados na grade curricular do módulo. Portanto, em cada nível de ensino da LP para falantes de outras línguas, há uma carga diferenciada

para a oralidade e para a escrita, de acordo com os objetivos do programa para o nível específico. Os textos e temas trabalhados em sala de aula levam em conta o nível linguístico do estudante e sua experiência de vida, pois para opinar, argumentar e sugerir uma intervenção a um determinado problema, ele terá de mobilizar os recursos linguísticos aprendidos em aula e os conhecimentos adquiridos com experiências vivenciadas social, profissional e academicamente. Ao debater, a experiência de vida agrega juízo de valor ao tema em debate e isso suscita diferentes interpretações que promovem a interação de cada pessoa do grupo que, consequentemente, passará a expor seu ponto de vista com base no seu conhecimento de mundo.

Nosso *corpus* se constituiu de uma atividade de debate, a respeito de um tema social atual, realizada por sete estudantes de PLE, nível avançado, do módulo acadêmico intensivo – *SUMMER* – 2020, no CET-Programas Acadêmicos – Brasil, cuja matriz localiza-se em Washington – D.C. e tem como universidade parceira a Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP).

As aulas do nível avançado eram sempre iniciadas com a apresentação e debate de um tema como "a luta das comunidades Indígenas pelas terras", "a questão da luta e da resistência das comunidades Quilombolas", "a discriminação velada contra a comunidade LGBTQ+", "o racismo estrutural", "a violência contra a mulher/feminicídio", entre outros de grande relevância e interesse social universal sugeridos pela professora e/ou pelos próprios estudantes. O tema selecionado para análise deste estudo foi o debate sobre a violência contra a mulher, com a exposição do vídeo-relato de Maria da Penha[26]. A proposta para o debate foi a de opinar e

argumentar sobre a eficácia das leis de proteção à mulher existentes em outros países em comparação com a Lei Maria da Penha e, ao final, sugerir uma proposta de intervenção que pudesse minimizar esse problema social que se agrava a cada dia.

Os temas escolhidos, para serem debatidos, estavam de acordo com as observações de Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004, p.262) referentes às dimensões do gênero debate. Observamos:

- A dimensão psicológica que envolve o interesse dos estudantes;
- A dimensão cognitiva relativa ao nível de complexidade do tema e o repertório do estudante;
- A dimensão social relativa à relação entre o tema e a realidade vivenciada pelos estudantes para além da sala de aula;
- A dimensão didática que leva o estudante a expandir seu conhecimento linguístico sobre o tema abordado.

Para propósitos da análise, a convenção de transcrição correspondente ao Projeto NURC/SP; a partir do que apresenta Preti (2001, p.15-16), conforme o quadro a seguir:

Ocorrências	**Sinais**
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	Maiúscula

Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: ::: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Comentários que quebram a sequência da exposição; desvio temático	- - - -
Superposição, simultaneidade	ligando as [linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no início, por exemplo.	(...)
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ “

Observações:
1-Iniciais maiúsculas só para nomes próprios ou siglas.
2-Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está*: tá? Você tá brava?).
3-Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros em itálico.
4-Números: por extenso.
5-Não se indica ponto de exclamação (frase exclamativa).
6-Não se anota *o cadenciamento da frase*.
7-Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa).
8- Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

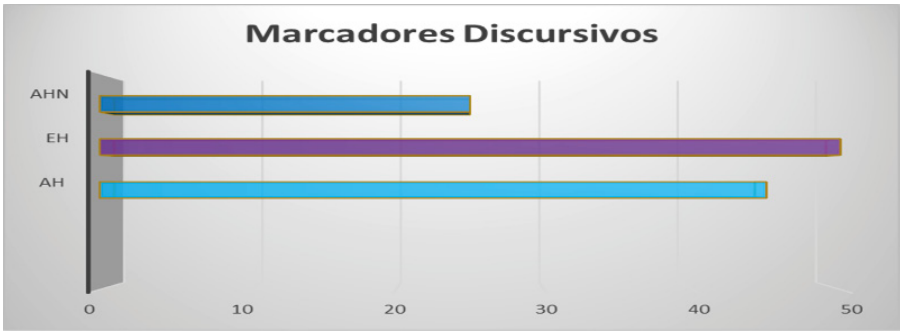
As aulas foram realizadas em formato remoto e gravadas em vídeo para serem analisadas. O debate e a proposta de intervenção foram transcritos e inseridos como anexo. Inúmeros foram os elementos linguísticos e não-linguísticos que contribuíram com a interação e para

o desenvolvimento dos turnos do debate como, por exemplo, as pausas não preenchidas, os alongamentos, o tom de voz, as marcas de informalidade entre outros de igual relevância, mas que não fizeram parte desta pesquisa. À vista disto, selecionamos alguns excertos que achamos relevantes, cujo objetivo não foi o de esgotar a análise, mas sim, observar como são utilizados, pelos locutores, certos marcadores linguísticos prosódicos suprassegmentais, especificamente as pausas preenchidas, o tom de voz e determinados modalizadores que sinalizam como as ideias e os argumentos são postos por estudantes do curso de Português para falantes de outras línguas.

Análise do *corpus*

Os marcadores discursivos são elementos que servem para organizar a estrutura linguística e interacional do discurso. Eles classificam-se em verbais, prosódicos e não-linguísticos; podem aparecer tanto na mudança de tópico, quanto na troca de locutor. Os marcadores podem ser produzidos tanto pelos falantes quanto pelos ouvintes e operam como iniciadores (preposicionados), ou finalizadores (pós-posicionados) do turno ou de uma unidade comunicativa. Fávero, Andrade e Aquino (2003, p.44-45) citam como exemplos de marcadores: “claro”, “certo”, “uhn”, “ahn”, “viu”, “sabe?”, “né?”, “eu acho”, “então”, “daí”, “aí” etc. Os recursos prosódicos suprassegmentais, como as pausas e o tom de voz, apesar de não terem caráter verbal, são muito importantes para a organização do discurso. Acrescentaremos a essa enumeração de recursos suprassegmentais aqueles que foram mais recorrentes em nosso estudo e que foram utilizados em pausas preenchidas, como: “ah”, “eh” somando-se ao marcador “ahn”, como apontados no gráfico de ocorrências a seguir:

Gráfico I – Marcadores discursivos mais recorrentes[27]



Ao analisarmos alguns trechos dos turnos da interação, notamos que as pausas preenchidas por "ah", na maioria dos casos, encontravam-se ligadas à opinião do(s) locutor(es) e sinalizavam autoria, isto é, denotavam maior envolvimento pessoal. Observem-se os excertos[28] a seguir:

Excerto 1

L1- /.../ eu acho que:: **ah::** o propósito da LEI é baixar os feminicídios...

CLARO.../.../

Excerto 2

L2- /.../ acho que outro problema... **ah::** não é exatamente um problema leGAL mas:: um problema cultural /.../

Excerto 3

L2- /.../ então... L4 e eu falamos da ideia que **ah**:: ahn:: um policial não é uma melhor pessoa para vir e aJUdar uma mulher/.../

No que concerne às pausas preenchidas pelo marcador "eh", vimos que essas se apresentam por toda a narrativa e funcionam ora como

elemento de união entre as unidades comunicativas (4a), ora como elemento de formulação de pensamento (4b), como apresentadas nos excertos a seguir**:**

Excerto 4a

L6- /.../a LEI às vezes é muito difícil que:: a mulher facilmente denuncie o abusador **eh:**é... uma luta como a Maria Penha... ela lutou dezenove anos para que:: pra justiça/.../

Excerto 4b

L7- /.../não sei falar isso em português... mas... aGRÍcola **eh:: eh::** muitas vezes pessoas chamavam ahn:: por isso... ahn:: por violência doméstica/.../

Quanto às pausas preenchidas pelo marcador "ahn", notamos que estas surgem algumas vezes na tomada de turno, como em 5a - 5b e, outras vezes como estratégia de formulação de uma ideia e/ ou escolha do léxico, como em 5c e 5d. Veja-se a seguir:

Excerto 5a

L3- **ahn** também precisamos considerar /.../

Excerto 5b

L1- **ahn::** sim... eu também acho que é preciso tomar em conta que::/.../

Excerto 5c

L3- /.../porque se diz... ah:: estamos num sistema que valoriza:: **ahn::** o... uma família nuclear com um pai... um mãe ou duas

crianças/.../

Excerto 5d

L7- /.../ muitas vezes pessoas chamavam **ahn::** por isso... **ahn::** por violência doméstica/.../

Ao se tratar de aulas de PLE, as pausas e/ou hesitações, que surgiram no momento da interação, não foram consideradas como falta de fluência ou desconhecimento da língua-alvo, mas sim, uma tentativa de organizar e de preparar a fala de forma coerente e coesa. Assim como as pausas preenchidas, os modalizadores foram muito importantes para o desenvolvimento do discurso.

Os modalizadores, de acordo com Koch (2004, p.136-139), "são importantes na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito". Selecionamos alguns modalizadores que, embora tenham a mesma forma de construção "verbo auxiliar + verbo principal no infinitivo", denotaram conteúdo proposicional diferente. Veja-se o quadro 1, a seguir:

Quadro 1- Modalizadores com diferentes conteúdos proposicionais

Verbo auxiliar + verbo no infinitivo	Proposição
a-/.../...então... tem que haVER ah:: alguma organizaÇÃO ou alguma LEI.../.../	**sugestão**
b-/.../ a LEI TEM que muDAR pra que seja mais fácil pra mulher/.../	**obrigatoriedade**
c-/.../ precisamos criar... não sei... organizações ou algum::: corpo para ajudar a gente nessas situações/.../	**dúvida**

d-/.../também preciSAMOS consiDERAR ahn:: as mulheres **necessidade** TRANS/.../

Para o quadro 1, selecionamos os modalizadores que possuem diferentes proposições sinalizando a intencionalidade do discurso do locutor e orientando o interlocutor para o seu momento de fala. No exemplo “a”, referente ao excerto 6, temos o verbo auxiliar Ter que + verbo Haver no infinitivo, cuja proposição é sugerir que haja algum recurso que ajude pessoas em situação de violência doméstica. O marcador “então” projeta-se sobre a elocução precedente de L1 a respeito da amplitude do conceito de violência doméstica e da possibilidade do processo gradual que, muitas vezes, passa despercebido e estabelece um vínculo anafórico que prepara para a conclusão do turno. O operador argumentativo “ou”, neste exemplo citado, tem função de designar argumentos alternativos. Veja-se o excerto 6, retirado da transcrição:

Excerto 6

L1- /.../...então... tem que... tem que haVER ah:: alguma organizaÇÃO ou alguma LEI... ou alguma instituiÇÃO do esTADO que possa ajuDAR as pessoas que:: precisam de aJUda eh:: que:: tenham algum... algum recurso...

Embora no exemplo “b” haja o modalizador formado pelo verbo auxiliar Ter que + verbo no infinitivo, notamos que a proposição é diferente. Veja-se o excerto 7:

Excerto 7

L6- /.../ porque muitas vezes a LEI está CONtra a mulher... a LEI às vezes é muito difícil que:: a mulher facilmente denuncie o abusador eh:: é... uma luta como a Maria Penha... ela lutou dezenove anos para que:: pra justiça eh:: es/isso não é aceitável... então:: a LEI TEM que muDAR pra que seja mais fácil pra mulher/.../

Em "b", o conteúdo proposicional que orienta o interlocutor é o da explicação de a Lei não facilitar o caminho das mulheres para a denúncia, citando como exemplo o caso de Maria da Penha e o tempo de espera por justiça. Assim, o locutor, por meio do uso de recursos prosódicos suprassegmentais, referentes ao tom de voz, insere maior força ilocutória à ideia de obrigatoriedade de mudança na Lei para que seja mais fácil denunciar o abusador ou o agressor. Os marcadores suprassegmentais são muito importantes para o desenvolvimento da interação.

Na sequência do estudo, afirmamos que uma análise similar à de "a" e "b" ocorre em "c" e "d" em que aparece o verbo auxiliar "precisar + infinitivo, mas que possuem conteúdos proposicionais diferentes. Observe-se o excerto 8, referente à letra "c" do quadro de modalizadores citado anteriormente:

Excerto 8

L5- acho que outro problema... que a sociedade pensa sobre a violência doméstica em termos FÍsicos eh:: a violência doméstica ocorre em outras maneiras também... maneiras mais suTÍles eh:: ((sinal de assentimento com as mãos de L3)) podem ser mais difícil/difíceis averiguar se essas coisas estão

acontecendo:: mas precisamos criar...não sei... organizações ou algum::: corpo para ajudar a gente nessas situações...

No exemplo “c”, referente ao excerto 8, temos o verbo auxiliar Precisar + verbo no infinitivo + “não sei” , denotando dúvida na criação de algum corpo para ajudar pessoas. O marcador “não sei”, neste contexto, além de demonstrar o conhecimento da linguagem informal adquirida pelo estudante, manifesta incerteza na escolha da melhor opção de instituição que pudesse averiguar como a violência doméstica acontece. Como no excerto 6, o operador argumentativo “ou”, utilizado no excerto 8, tem função de designar argumentos alternativos que reforçam a dúvida posta pelo locutor.

Excerto 9

L3- ahn também preciSAMOS consiDERAR ahn:: as mulheres TRANS eh:: as agreSSÕES

[

L2 – ahãn...

[

L7 - ahãn...

L3- que:: acontecem contra elas ah:: especificamente ah:: mulheres TRANS e NEGRAS ((sinal de assentimento de todos os demais com o meneio da cabeça)) nos Estados Unidos os assassiNATOS contra elas... ah:: são um fenômeno eh:: NÃO há um LEI que protegir essas mulheres mas... sempre está acontecendo a cada ANO...

Em “d”, retirado do excerto 9, temos o verbo auxiliar “precisar + infinitivo do verbo considerar” precedidos do marcador “também”. O

conteúdo proposicional que orienta o interlocutor é o da necessidade de inserir as mulheres “trans e negras” no debate da violência doméstica. O marcador “também” foi muito bem selecionado pelo locutor, pois soma argumentos à conclusão de que não há Lei que proteja essas mulheres nos Estados Unidos.

No excerto 10, referente ao anexo II, L3 seleciona novamente o marcador “também”, que além de fortalecer o que foi exposto por L7, no tocante ao valor da família na educação de uma criança, insere a necessidade de reflexão a respeito do conceito de família nuclear e do reflexo deste conceito na sexualização das crianças.

Excerto 10

L7 – eu acho que tudo começa com uhn:: com o sentimento que a gente tem de começar isso ah:: desde o princípio... que a gente tem que ah:: falar explicitamente para uma criança... que eles tem controle e poder sobre o seu corpo eh:: e se outra pessoa quer abraçá-los ou beijá-los não podem se essa criança não quer... eh:: eh:: se... algo mau acontece... essa criança sabe que POde:: vir aos pais ou... a mãe ou ah:: alguém ahn... de confiança... ah:: pra falar o que aconteceu... que essa pessoa vai acreditar no que ela fala eh:: então... essa pessoa sabe que tem um sistema de apoio eh:: e uma pessoa que vai ajudar ele ahn:: no que seja...

[

L3- também nós... nós NÃO focalizamos nos LEIS mas... SIM como as influências sociais... especificamente na faMÍlia... nós falamos sobre isso um POUco ONtem mas é pertinente a essa discussão ahn:: como a sexualiZAÇÃO das crianças e a impoSIÇÃO das/dos papeis gêneros heterossexuais etc... como

> uma camisa ah:: uma camisa pra um bebê ah:: masculina que diz... LAdies' MAN... ah:: eh... NÃO há:: um equiva/equivalente... tipo simiLAR para as crianças femiNINAS... porque se diz... ah:: estamos num sistema que valoriza:: ahn:: o... uma família nuclear com um pai... um mãe... uma ou duas crianças... mas existem outras formas e modos de ter uma família... reconceitualizar essas... essas noções de família pode ter um efeito nas concepções de:: ser um homem... ou... uma mulher...

Salientamos que, embora tenha havido fala simultânea, nos excertos 9 e 10, os discursos foram construídos dinamicamente, sem conflitos, pois o tema debatido levou em conta os fatores culturais e os ideológicos que uniram os participantes. Afirmamos que o debate demonstrou haver, no grupo, mais cooperação do que competitividade, pois as falas simultâneas ocorreram de forma cooperativa, ora reafirmando o que foi dito, como no excerto 9, ora complementando informações que levaram à reflexão mais aprofundada do que foi dito, como no excerto 10.

Com o exposto, enfatizamos alguns marcadores discursivos, alguns modalizadores e alguns operadores argumentativos que contribuíram para o desenvolvimento do discurso no gênero debate. As análises feitas não se esgotam aqui. Ao observar a transcrição do debate, em anexo, vemos que há muitos elementos verbais e não-verbais existentes no processo interacional que podem suscitar novos estudos, como, por exemplo: os marcadores de envolvimento do interlocutor, as pausas curtas não preenchidas, os alongamentos, as orações modalizadoras, as marcas de informalidade, a escolha do léxico, entre outros de muito interesse para os estudos do ensino de PLE, para falantes de outras

línguas. É nosso intuito que este artigo possa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de gêneros discursivos da ordem do argumentar, em sala de aula de PLE.

Considerações finais

Após examinarmos como a argumentação é construída a partir do fazer comunicativo de estudantes universitários estrangeiros, podemos afirmar que no processo de ensino de PLE deve-se prestigiar o ensino do gênero oral, especificamente o debate, pois este ativará mecanismos linguísticos e cognitivos que levarão o aprendente a entender diferentes estratégias argumentativas acionadas no momento da interação. A apresentação de diversidade de temas escolhidos tanto pelo professor quanto pelos aprendentes, mobilizou o conhecimento de novas palavras e expressões e propiciou a prática de um nível de linguagem planejado e mais elaborado. Essa dinâmica proporcionou não somente a compreensão de diferentes gêneros, mas também a possibilidade de interagir com o outro do discurso, negociando e reconstruindo os sentidos.

À vista do que foi exposto, notamos que não houve assalto ao turno e que as ocorrências de fala simultânea localizada ocorreram de forma moderada. As ocorrências sucederam-se com a intenção de adicionar argumentos ao que já havia sido exposto, de complementar a fala do locutor e de assentimento. Em nenhum momento do debate houve desconforto ou exposição negativa da face dos locutores e dos interlocutores deixando claro que houve maior gestão do discurso e das estratégias utilizadas.

Outrossim, afirmamos que o ensino do gênero debate em sala de aula de PLE, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem,

tem dimensão social. As aulas que prestigiam o ensino da oralidade, trazendo para o convívio diário alguns temas de interesse do estudante de PLE, permitem que ele perceba, reflita e exponha suas ideias sobre problemas socioculturais locais e/ou universais, habilitando-o a agir em Língua Portuguesa para além dos limites da sala de aula.

Referências

AQUINO, Z. G. O. de. Gêneros orais, argumentação e ensino de língua portuguesa. *Filologia e Linguística Portuguesa,* v.1, n.17, p.227-248, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/109110>.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do Discurso. In: BAKHTIN M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1985].

BIASI-RODRIGUES, B. Diferentes abordagens teóricas sobre gêneros textuais e suas implicações para o ensino. IN: CAVALCANTI, M. M. e BRITO, M. A. P. *Gêneros textuais e referenciação* (Orgs.). Fortaleza - CE: Quatro Comunicação, 2004, p. 134-156.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e DE PIETRO, J. F. Relato de uma sequência didática: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. da C. V. de Ol.; ZILDA, G. O. de. Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. As orações modalizadoras. In: *Argumentação e linguagem.* 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino***.** Rio de Janeiro: Lucema, 2005.

MÁRMORA, L. Las políticas de migraciones internacionales. Madrid/Buenos Aires: OIM/ Alianza Editorial, 1997.

PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado da Argumentação: nova retórica. Traduzido por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PRETI, D. Fala e escrita em questão. *Projeto NURC/SP***,** 2 ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2001.

SILVA, S. D. J. Marcas ideológicas presentes na comunicação no ensino de português a estrangeiros. E-com (Belo Horizonte), v.1, n.1, p.3, 2007. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/ecom/article/view/491>.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DOS TRECHOS DO DEBATE

L1 – na Espanha também até agora tem tido muitos casos de feminicídio eh:: ainda assim... há uma lei bastante polêmica mas...eu acho que:: ah:: o propósito da LEI é baixar os feminicídios... CLARO... eh:: é preciso... é preciso eh:: sobretudo para que não haja impuni/ porque eu acho que a impunidade ah:: se encontra no centro desse debate **né**?...

[

L2- ahãn... acho que outro problema... ah:: não é exatamente um problema leGAL mas:: um problema cultuRAL em que:: muitas vezes as pessoas acham que ah:: a mulher tem culpabilidade na situação ((assentimento de todos os participantes sinalizando com a cabeça)) porque:: ah:: como ela DEve saber meLHOR ou porque ela ainda está com este homem... HORRÍVEL?... porque não sai da/do relacionamento?... é BEM complexo a situação eh:: muitas vezes a mulher realMENTE ama o homem eh ao começo da/do relacionamento ele NÃO foi assim... então... não é... i... às vezes a mulher tem FILHOS com o homem... há uma vida:: juntos... então ah:: não é TÃO simples assim...

L3- ahn também preciSAMOS consiDERAR ahn:: as mulheres TRANS eh:: as agreSSÕES

[

L2 – ahãn...

[

L7 - ahãn...

L3- que:: acontecem contra elas ah:: especificamente ah:: mulheres TRANS e NEGRAS ((sinal de assentimento de todos os demais com a cabeça)) nos Estados Unidos os assassiNATOS contra elas... ah:: são um fenômeno eh:: NÃO há um LEI que protegir essas mulheres mas... sempre está acontecendo a cada ANO...

L1- ahn:: sim... eu também acho que é preciso tomar em conta que:: a definição de violência doméstica é muito ampla **né**?... porque muitas vezes ah:: a violência ou o abuso não começa de repente... muitas vezes é um proCESSO gradual eh:: começa gradualmente eh talvez com o abuso emoCIONAL ou com o ciúmes ou algo ASSIM/muitas vezes não é... não fica muito ÓBVIO **né**?... então... tem que...TEM que haVER ah:: alguma organizaÇÃO ou alguma LEI... ou alguma instituiÇÃO do esTADO que possa ajuDAR as pessoas que:: precisam de aJUda eh:: que:: tenham algum... algum recurso...

L4- eu queria dizer que:: a além do:: processo gradual que falou L1 que é importante uhn... considerar ah:: a violência doméstica como::... um ciclo... acho que:: as pessoas que foram abusadas no passado têm mais probabilidade de:: de abusar os su/seu/suas parejas...

L5- acho que outro problema... que a sociedade pensa sobre a violência doméstica em termos FÍsicos eh:: a violência doméstica ocorre em outras maneiras também... maneiras mais suTÍles eh:: ((sinal de assentimento com as mãos de L3)) podem ser

mais difícil/difíceis averiguar se essas coisas estão acontecendo:: mas precisamos criar...não sei... organizações ou algum::: corpo para ajudar a gente nessas situações...

L6- sim... eu concordo com L4 ah:: ah:: isso é um ciclo eh muitas vezes os homens que são... que são abusadores ah são ASSIM porque seus pais eram... eram abusadores com suas mães então::... é muito difícil tirar esse pen/pensamento dos homens que:: que:: esse tipo de aBUso é normal eh e também é um problema estrutural ah:: porque muitas vezes a LEI está CONtra a mulher... a LEI às vezes é muito difícil que:: a mulher facilmente denuncie o abusador eh:: é... uma luta como a Maria Penha... ela lutou dezenove anos para que:: pra justiça eh:: es/isso não é aceitável... então:: a LEI TEM que muDAR pra que seja mais fácil pra mulher eh:: também tem que tentar educar mais os homens... tentar de:: de:: ah:: tirar esse ciclo de violência que:: que existiu por toda la vi/por toda vida...

L1- sim... ahn:: eu só ia dizer que:: muitas vezes o ônus da prova ah cai na mulher **né**?... que a mulher é a pessoa que tem que provar **né**?... ou seja... que:: os homens muitas vezes eh:: eh:: não sei... pode:: sei lá::... eu só queria dizer que o ônus da prova ah:: pertence às mulheres e eu acho que isso TEM que mudar **né**? ((risos)) não sei...é um/uma questão bem... ah:: bem complexa **né**?... ((assentimento com a cabeça de todos os participantes))

Moderadora – sim porque depende muito de ponto de vista...depende de classe social... depende de como você foi educado para ver dessa maneira né? Envolve vários fatores...

L7- a gente tava falando antes da:: das LEIS eh:: eh:: antes tinha... tem ataques contra uma:: lei que se chama *VAWA* em inglês eh que antes protegia ou:: pelo menos oferecia proteção ah:: para as mulheres mas aGOra a:: administração atuAL ah:: é muito ruim eh:: é muito diFÍcil... por exemplo eu trabalhava com uma oficina de advogados ah:: que ajuda/oferecia serviços ahn:: para trabalhadores da/de campo...não sei falar isso em português... mas... aGRÍcola eh eh muitas vezes pessoas chamavam ahn:: por isso... ahn:: por violência doméstica mas as pessoas NÃO queriam fazer muito porque o homem ah:: tinha ciuda/ era cidadão e ela não eh então... ela tinha me/ elas tinham medo de:: de falar algo para não ser ah:: ex/expu/

[

Moderadora extraditada...

[

L7- ahãn... isso... do país eh então... é muito importante ter a LEI eh:: também acho que é como a gente falou ontem que:: TEM que

haver uma mudança na/ uma mudança cultural também...

Moderadora – quem vai falar agora?

L5- eu quero falar... eu também como L7... eu trabalhava com uma organização para ajudar as vítimas de:: tráfico humano:: eh:: existe uma LEI que se chama:: não sei como traduzir... mas *Victims of Traffic Environment Protection Act* eh:: é possível pra essas personas obter uma visa... mas é bem difícil fazer isso...as provas que:: ...

[

L7 - A-V-U-E-T

[

L5- sim...isso... is... is... não é impossível mas... is... mui difícil provar que:: pode obter essa visa... primeiro tem um limite de quantos visas podem ser dados a cada ano e também:::... típica/ é uma questão da:: como se diz... das juízes... que podem determinar se alguém chega ao critério para obter... eh não é muito estruturado... um juiz pode dizer uma coisa e outro juiz... outra coisa... eh:: pode ser como todas as coisas no mundo... de estereótipo ou *prejudice...* então... também tem discriminação contra pessoas do mundo centro-americano... dos países centro-americanos e coisa assim...também...

L4- sim... eh:: é o problema que é que precisam de documentos para provar um problema que muitas vezes não existe... ahn:: o processo é muito complicado porque ahn:: a CÔRTE pede:: provas que normalmente são imposSÍVEIS de conseguir...

L2- eh:: também tem o problema com as... os... as barreira linguísticas... já com as pessoas espano-falantes de países da América-Central... México eh:: ainda mais para as pessoas indígenas que talvez não falam o espanhol porque nos Estados Unidos é possível... o... não todos falam espanhol... mas muitas pessoas sim eh:: é possível ter policiais ou ah:: juízes ou advogados ou:: ah:: pessoas para traduzir... mas é muito mais difícil para línguas indígenas eh:: é quase impossível ah:: trabalhar ah:: dentro do:: sistema de justiça nos Estados Unidos quem não fala inglês nem espanhol...

Anexo ii – Transcrição de trechos da proposta de intervenção

Grupo I – L1 L5 e L6

L1 – minha proposta é ajudar as mulheres serem mais independentes economicamente... ou seja... quer dizer que as mulheres ficam com os homens... ou seu casal... porque dependem dele pra dinheiro ou pra uma casa... sei lá...então...tem que haver políticas públicas que ajudem as mulheres serem...mais independentes pra que elas não tenham medo de sair e denunciar ao final...

[

L6- sim... e também outra coisa que pode fazer é criar uma ah:: LEI que empodera as mulheres eh:: fazer o processo de denúncia mais fácil pra mulher porque acho que:: que agora acontece muito:: o que acontece com a questão de:: a abuso sexual... que:: que a mulher termina sendo a pessoa que tem que provar que tudo aconteceu... eh:: o benefício está dado ao homem... ahn... então acho... muito... muito importante que a lei facilite a denúncia ahn:: dos homens abusadores e que seja mais favorável pras mulheres...

[

L5- eh:: essas coisas vão ajudar as mulheres em curto prazo como fornecer recursos ou *cambiar* leis para ser mais fortes mas:: no longo prazo achamos... eu acho que::... precisamos de OUtra mudança cultural... *pero...* isso... isso não vai acontecer de repente... então... como L1 e L6 já disseram... essas coisas podem ajudar aGOra... e para longo prazo precisamos eh:: como se diz... precisamos ah:: mudar a perspectiva machista do mundo... mas não sei como podemos fazer isso...

Grupo II – L3 e L7

L7 – eu acho que tudo começa com uhn:: com o sentimento que a gente tem de começar isso ah:: desde o princípio... que a gente tem que ah:: falar explicitamente para uma criança... que eles tem controle e poder sobre o seu corpo eh:: e se outra pessoa quer abraçá-los ou beijá-los não podem se essa criança não quer... eh:: eh:: se... algo mau acontece... essa criança sabe que POde:: vir aos pais ou... a mãe ou ah:: alguém ahn... de confiança... ah:: pra falar o que aconteceu... que essa pessoa vai acreditar no que ela fala eh:: então... essa pessoa sabe que tem um sistema de apoio eh:: e uma pessoa que vai ajudar ele ahn:: no que seja...

[

L3- também nós... nós NÃO focalizamos nos LEIS mas... SIM como as influências sociais... especificamente na faMÍlia... nós falamos sobre isso um POUco ONtem mas é pertinente a essa discussão ahn:: como a sexualiZAÇÃO das crianças e a impoSIÇÃO das/dos papeis gêneros heterossexuais etc... como uma camisa ah:: uma camisa pra um bebê ah:: masculina que diz... LAdies' MAN... ah:: eh... NÃO há:: um equiva/equivalente... tipo simiLAR para as crianças femiNINAS... porque se diz... ah:: estamos num sistema que valoriza:: ahn:: o... uma família nuclear com um pai... um mãe... uma ou duas crianças... mas existem outras formas e modos de ter uma família... reconceitualizar essas... essas noções de família pode ter um efeito nas concepções de:: ser um homem... ou... uma mulher...

Grupo III – L2 e L4

L2- então... L4 e eu falamos da ideia que ah:: ahn:: um policial não é uma melhor pessoa para vir e aJUdar uma mulher ahn:: lidando com a violência doméstica... ah::

que muitas vezes ele toma o lado o ahn:: do homem... ah:: temos que ter um sistema melhor de apoio para ah:: mulheres sofrendo de violência doméstica e tendo pessoas que são especialistas ahn:: e também relacionadas com isso... outro problema é com as prisões nos Estados Unidos que são maus... devemos ter um sistema que ofereça reabilitação para os homens ah:: abusadores... ah:: para que possam realmente aprender porque não é apropriado ah:: ser violento com as mulheres... em vez de só punição que... não::... onde não aprendem uhn...

L4 - eh:: também falamos um pouco da cultura em geral eh:: acho que... o problema de...da violência doméstica é...é tão predominante em nossa cultura... então... precisamos de uma mudança ampla ahn:: eh:: eu esta/eu falei da existência em nossa cultura de uma camiseta que se chama *wife beater shirt* ... eh... a gente usa essa palavra sem pensar que:: representa um problema grave pra sociedade ahn:: então... ahn... também ahn::... podemos falar do problema do silêncio ahn:: acho que é importante:: ter uma conversação ahn:: o silêncio pode representar outra forma de violência... então ah:: a solução não é fácil...mas tem que... tem que começar com a educação numa idade muito jovem...

---

[25] Imigrantes voluntários são os que deixam seus países por vontade própria e por tempo determinado. Já os involuntários são forçados a sair de seus países de origem, sem perspectiva de retorno (autora).

[26] TEDxFortaleza - Maria da Penha - Uma história de vida! Disponível em: https://youtu.be/TRSfTdaBbvs.

[27] Gráfico I – elaborado pela autora para este artigo.

[28] Todos os excertos foram retirados das transcrições elencadas como “anexo” deste estudo.

DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE LEITORA EM AMBIENTES VIRTUAIS: UM OLHAR PARA AS ESTRATÉGIAS EM LÍNGUA INGLESA

Juliana de Castro Moreira da Silva
Márcia Ferreira Schlemper

Resumo: Esse artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de aula de leitura em língua inglesa tendo como base o desenvolvimento da competência leitora em ambientes virtuais. Na proposta de aula são utlilizadas as estratégias prediction, skimming e scanning, tendo como produto final a criação de um infográfico na plataforma Canva. Podemos concluir que a utilização das estratégias de leitura de língua inglesa, prediction, skimming e scanning, permitem que os alunos se tornem leitores autônomos de textos vituais e que desenvolvam o senso crítico para que possam atuar plenamente na sociedade globalizada em que estão inseridos.

Palavras-chave: Leitura em ambientes virtuais; Estratégias de leitura; Gêneros textuais, Práticas de leitura.

Abstract: This article aims to present a proposal for an English reading class based on the development of reading competence in virtual environments. In the lesson proposal, prediction, skimming and scanning strategies are used, with the end product being the creation of an infographic on the Canva platform. We can conclude that the use of English reading strategies, prediction, skimming and scanning, allow students to become autonomous readers of ritual texts and to develop the critical sense so that they can act fully in the globalized society in which they are inserted.

Keywords: Reading in virtual environments; Reading strategies; Textual genres, Reading practices.

Introdução

> O ato da leitura é uma experiência para ser vivida com prazer, experiência vagabunda, ou seja, solta, sem cobranças, sem relatórios, que não se deve ler para responder questionários, ou para interpretação, mas ler por puro prazer. Ler pelo simples gosto de ler. O conhecimento, a interpretação, o questionamento, vêm por acréscimo. (RUBEM ALVES, 2001)

Na sociedade globalizada com grande acesso à informação e cada vez mais veloz, a leitura é considerada uma habilidade que vai permitir a atualização do conhecimento.

A leitura traz grandes benefícios à sociedade, permitindo o exercício pleno da cidadania, o desenvolvimento do senso crítico, a interação social, ampliação semântica da língua e a formação de profissionais capacitados para o enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea.

Para que a leitura em língua inglesa se torne significativa, faz-se necessário a utilização de estratégias, consideradas como facilitadoras da compreensão e imprescindíveis para a leitura crítica. Essas estratégias para a leitura de um texto em língua estrangeira podem ser empregadas em etapas, de modo que ao final o texto seja compreendido na íntegra e o leitor seja crítico em relação à leitura realizada.

As estratégias de leitura em língua inglesa aliadas às novas práticas de leitura em ambientes virtuais demandam mudanças nos espaços educacionais, pois a internet vem se fortalecendo como um meio de publicação de textos permitindo que o leitor se caracterize no momento da leitura. Devido ao avanço da tecnologia novos suportes e

novas ferramentas de leitura surgem e consequentemente o leitor, que além de possuir a habilidade de decodificar e inferir, passa a ser mais exigente em relação aos recursos de leitura que atendam às suas necessidades e interesses.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de aula de leitura de hiperlink em língua inglesa por meio das estratégias *prediction, skimming e scanning,* utilizando a ferramenta digital Canva. Essa aula foi proposta para o primeiro semestre de um curso de logística de uma universidade do estado de São Paulo, na disciplina de língua inglesa oferecida na modalidade síncrona.

1. Vamos falar de leitura?

"Ler é outro modo de ouvir".
(Marcos Bagno)

Não há a necessidade de frisarmos a importância da leitura para a formação plena do cidadão, pois muitos autores consagrados já o fizeram. Mas, acreditamos ser primordial uma conversa sobre a falta do hábito da leitura entre crianças e jovens, a fim de torná-los leitores competentes. Para ser um leitor competente, em um mundo onde tudo é feito de leituras, não basta ter domínio dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, é preciso muito mais. Quando falamos de leitura estamos falando de algo que está além das letras que dançam no papel, falamos de algo que transcende a mera decodificação das letras. Falar de leitura é falar do entendimento que vai além do que está escrito, é falar do que está oculto nas entrelinhas. Segundo Barthes (1977), o leitor pode ser comparado a uma aranha: à medida que tece sua teia, segrega a substância com a qual a fabrica, ou seja, seguindo a

metáfora do autor, podemos afirmar que o leitor, no ato de ler, vai tecendo, ou seja, ele vai construindo o sentido do texto durante a leitura à medida que projeta sobre o texto todo o seu conhecimento de mundo.

Desse modo, o leitor dá sentido ao texto a partir de seus conhecimentos, ora questionando, ora se posicionando em relação ao que lê. Caso contrário, não há uma compreensão daquilo que se lê, há apenas uma decodificação do que está escrito. A este respeito Koch (2012) postula que,

> a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2012, p.07)

Pode-se considerar então, que um texto exige muito mais do que simples conhecimento linguístico, a título de exemplificação vejamos o exemplo que a autora coloca:

Figura 1 – Tirinha Garfield
Fonte: Koch (2012, p.11)

Na tirinha observamos que Garfield, no papel de leitor, constrói o sentido do texto baseado em seu conhecimento de mundo para compreendê-lo. Percebe-se, então, que ler não se remete a uma simples

decodificação de informações, e que ao ler o leitor atribui significados ao texto. Garfield não só decodifica as informações trazidas na superfície do texto, como também coloca sua vivência para interpretação do texto da placa na íntegra. Desse modo, fica explícito que a leitura é uma atividade interativa, que depende, não só do conhecimento sobre os elementos linguísticos, mas que mobiliza outros saberes para que um texto seja interpretado.

No momento em que Garfield ativa seu conhecimento prévio ele faz as inferências necessárias para compreender o texto. De acordo com Kleiman (1997, p.37), esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente.

Os leitores fazem uso desses saberes e se utilizam de diferentes caminhos para entender um texto, ou seja, utilizam diferentes técnicas que facilitam a compreensão de um texto. Quanto mais habilidade na utilização destas técnicas, mais competente se torna o leitor. A estas técnicas chamamos estratégias de leitura, falaremos delas mais adiante. Elas auxiliam o leitor na captação de informações específicas dentro do texto, permitindo que este leia e entenda o que lê. Para tanto, é necessário que estes leitores tenham conhecimento a respeito dos diferentes textos que circulam na sociedade, esses textos são denominados gêneros textuais e, à estrutura dos textos, seu objetivo e finalidade denomina-se tipologia ou tipo textual, cuja responsabilidade é a forma como o texto é apresentado. Esses dois assuntos e suas peculiaridades serão tratados no tópico a seguir.

Aprendendo sobre Gêneros textuais e Tipos Textuais

a- Gêneros Textuais

O desafio maior, quando se fala em leitura, é sobre as barreiras enfrentadas na interpretação dos textos que circulam diariamente em nossa sociedade, uma vez que, estes textos trazem informações que precisam ser compreendidas, já que fazemos parte de uma sociedade letrada[29].

Os gêneros textuais são os textos diversos que circulam pela sociedade e que são utilizados no dia a dia em nossas interações rotineiras. Segundo Bakhtin (2003. p.476), gêneros textuais são,

> [...] estruturas relativamente estáveis de composição, com as quais realizamos intervenções sociais, tanto por escrito quanto por meio da fala, ou seja, os gêneros são as ferramentas, os instrumentos que utilizamos para podermos exercer os atos comunicativos em geral.

Todos os dias, ao interagirmos com outras pessoas fazemos uso tanto da linguagem oral, quanto da linguagem escrita, ou seja, produzimos alguns textos para nos comunicar, a estes textos denominamos Gêneros Textuais, como coloca Marcuschi,

> [...] toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística. (MARCUSCHI, 2008, p.154)

São exemplos de gêneros textuais e-mails, receitas médicas ou culinárias, mensagens de *WhatsApp,* artigos, menus, entrevistas, convites, romance, documentos, panfletos, notícias, reportagens, cartas, bilhetes, piadas, horóscopo, propagandas, novelas, dicionários, resenhas, poemas, e-mails, crônicas etc. Enfim, todos os textos, orais ou

escritos, que circulam pela sociedade são chamados de Gêneros Textuais.

Os Gêneros Textuais são considerados fenômenos históricos por estarem vinculados à vida social e sofrerem modificações ao longo do tempo, ou seja, eles se adequam de acordo com a época em que são produzidos, por exemplo, antigamente quando tínhamos pressa em fazer chegar uma mensagem enviávamos telegramas que eram entregues pessoalmente, atualmente enviamos mensagens via WhatsApp; devido a essas mutações os Gêneros Textuais são caracterizados como eventos textuais flexíveis. Esse fenômeno se evidencia quando nos pautamos na quantidade de gêneros que circulam atualmente, em detrimento das sociedades anteriores, quando se trata das inovações tecnológicas. Sendo assim, os gêneros textuais podem ser definidos como fenômenos históricos que estão vinculados à vida social e cultural, uma vez que eles organizam as atividades comunicativas dentro da sociedade.

b- Tipos Textuais

De acordo com Marcuschi (2008, p.154), utilizamos a expressão tipo textual quando nos referimos a uma sequência que é teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição, tais como os aspectos lexicais e sintáticos, os tempos verbais e as relações lógicas. O autor postula que as categorias dos tipos textuais são conhecidas como: *narração, argumentação, exposição/explicativo, descrição, injunção. O estudioso* coloca ainda que, quando uma dessas categorias predominam em um texto, dizemos se tratar de um texto: *argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.* (Marcuschi, 2008 p.155). Assim sendo, entendemos que o tipo textual é o modo estrutural em que o texto se apresenta, ou seja, é a forma como o texto é construído e que

podemos classificá-lo conforme seu objetivo, estrutura e finalidade. O quadro abaixo ilustra cada tipo textual, quanto ao seu propósito e recursos, vejamos:

Text Types (Tipos Textuais)

TIPO DE TEXTO	PROPÓSITO	RECURSOS
Persuasivo (Persuasive)	Convencer; persuadir o leitor a fazer algo	Repetições Uso de caixa alta Uso de negrito e itálico Uso de you/your Uso de pontos de exclamação inclusão de aspectos positivos sobre algo; omissão de seus aspectos negativos
Descritivo (Descriptive)	Descrever pessoas ou lugares	Uso de comparações (com like, por exemplo) Uso de adjetivos e advérbios Referências aos sentidos (how something feels, looks, tastes, sounds and smells
Narrativo (Narrative)	Narrar eventos; entreter	Uso de time expressions (then, after that, in the morning) Uso de linguagem emotiva Uso de diálogos Uso de discurso direto e indireto Frequência de pronomes (I, me, she, her...)
Argumentativo (Argumentative/ Hortatory)	Apresentar um ponto de vista	Uso de explicações Exemplos e comparações Avaliações Inclusão de diferentes pontos de vista
Informativo (Informative)	Informar sobre algo (fatos, eventos, objetos, serviços)	Uso frequente do presente Inclusão de fatos Pouca ou nenhuma repetição

		Apresentação de ideias de forma sucinta e clara, muitas vezes em tópicos
Instrucional/ injuntivo (Instructional/ procedure	Instruir, ensinar como algo deve ser feito	Uso frequente de must e must not Escritos como se fosse uma conversa com o leitor (mas a palavra you não aparece com frequência) Uso do imperativo Uso de diagramas ou ilustrações para facilitar entendimento Linguagem direta

Fonte: Santos D. Como escrever melhor em inglês, pág.38/39.

Que tal um breve estudo sobre as características de cada tipo textual?

a) Persuasive Text (Texto Tipo Persuasivo) – este tipo de texto trata de convencer ou persuadir o receptor a assumir o mesmo ponto de vista do emissor. Um bom exemplo de textos persuasivos são as propagandas que induzem ao consumo do produto.

b) Descriptive Text (Texto Tipo Descritivo) – como o próprio nome diz, o texto descritivo envolve descrição de pessoa, objeto, lugar etc. A principal característica deste tipo textual é o uso de adjetivos, e seu objetivo é passar para o leitor as impressões e as qualidades do que está descrito no texto. Este é o tipo textual que aparece com frequência nos diferentes gêneros textuais.

c) Narrative Text (Texto Tipo Narrativo) – sua principal característica é a sequência de ações, onde fatos são relatados podendo ser reais ou não, conta com personagens, momentos de tensão e o clímax. Um bom exemplo deste tipo textual são os contos de fadas.

d) Argumentative/ Hortatory Text (Texto Tipo Argumentativo) – tipo textual onde um ponto de vista é defendido com o intuito de convencer o leitor/ouvinte a aceitá-lo. São o tipo de texto denominados dissertativos.

e) Informative Text (Texto Informativo) - tem como objetivo ensinar ou informar sobre algo. Entre suas características estão o esclarecimento de dúvidas a respeito de um tema específico e a transmissão de conhecimentos. Este tipo textual é facilmente encontrado em jornais, revistas, artigos, livros didáticos e outros mais.

f) Procedural/ Instructional Text (Texto Injuntivo) – tipo textual que explica como realizar uma ação. Bons exemplos deste tipo textual são as receitas culinárias, receitas médicas, bulas, rótulos com instruções de como usar um produto, enfim, todos os procedimentos que ensinam como fazer algo. Nesse tipo textual, as frases geralmente aparecem no modo imperativo.

Observamos então, que cada tipo textual possui características próprias, tais como linguagem e estrutura, além disso, dentro das categorias tipológicas existem inúmeros gêneros textuais. Sendo assim, um tipo textual pode aparecer em qualquer gênero textual, da mesma forma que um único gênero pode conter mais de um tipo textual. Para exemplificar buscamos em Marcuschi (2028, p.156), o exemplo da carta pessoal, ela pode ter passagens narrativas, descritivas, injuntivas e assim por diante.

Saber discernir sobre Gênero Textual e Tipo Textual é de suma importância para o leitor, pois este conhecimento facilitará no uso das

estratégias no momento da leitura, o que facilita a compreensão do texto.

2. Estratégias de leitura em língua inglesa

Posto que, para ser um leitor competente, ter domínio dos elementos linguísticos presentes no texto não é o suficiente para a interpretação do mesmo, pois o objetivo do leitor é a compreensão daquilo que lê e não a prática das estruturas linguísticas que atuam na superfície do texto, vejamos algumas, dentre as estratégias que auxiliam na leitura e entendimento do texto.

Skimming **–** Técnica que busca a ideia geral do texto em uma leitura superficial, rápida e eficiente. Nesta estratégia os detalhes são secundários, o leitor não deve se ater em vocabulário desconhecido, pois o que importa é a ideia geral do texto. O leitor pratica essa estratégia *skimming* diariamente, ele a utiliza quando seleciona quais textos lerá, se notícias, reportagens, romances etc. Seguem abaixo alguns passos necessários para se colocar em prática a estratégia *skimming*. (Souza, 2005 p.30)

- ⇨ Para o leitor apreender a ideia geral do texto que se propôs a ler será necessário que este leia:
- ⇨ o título, se houver e inferir o conteúdo que será abordado no texto.
- ⇨ o primeiro parágrafo, pois nele haverá informações importantes para o entendimento do restante do texto.
- ⇨ o início dos outros parágrafos, pois a oração que abre o parágrafo apresenta o tópico frasal, ou seja, a ideia principal do parágrafo.

⇨ prestando atenção ao aspecto do texto. Se há palavras escritas em negrito, itálico, aspas, letra maiúscula, quem é o sujeito, tempo verbal, cognatos etc.

***Scanning* –** Diferentemente da estratégia anterior, esta estratégia busca informações específicas no texto. O *scanning* se refere a uma leitura minuciosa em busca de informações específicas. Nessa estratégia os detalhes são essenciais, pois o objetivo é que o leitor busque informações específicas dentro do texto, e assim, obtenha as informações que precisa sem a necessidade de fazer uma leitura completa. Para tanto, observar imagens, pontuação, datas, nomes, números etc. Trata-se de uma técnica utilizada rotineiramente em nossas leituras, por exemplo, quando procuramos o significado de alguma palavra no dicionário, quando buscamos por contatos no celular, quando pesquisamos um índice de um livro etc. (Souza, 2005 p.36)

Para auxiliar o leitor nessa empreitada alguns passos devem ser seguidos, ao aplicar esta técnica de leitura será necessário que o leitor,

- esteja ciente da informação que quer buscar no texto.
- saiba qual tipo de informação pretende buscar.
- tenha conhecimento do tipo de texto/ gênero onde esta informação será encontrada.
- conheça o tipo textual e o gênero textual desse texto.
- saiba por qual parte do texto ou material começará a análise

***Prediction* (ou predição) –** Esta é a estratégia em que o leitor deduz o conteúdo de um texto, antes de lê-lo na integra. É por meio desta estratégia que o leitor dá sentido aos textos que se propõe ler, ou

seja, é utilizando a estratégia *prediction*, ou predição, que o leitor será capaz de antecipar-se ao texto levantando hipóteses. Segundo Koch (2014, p. 13) no decorrer da leitura essas hipóteses podem se concretizar ou não. Caso não, elas serão reformuladas e novamente testadas e apoiadas em nosso conhecimento prévio; assim, a técnica *prediction ou predição* pode ocorrer por meio do reconhecimento de elementos textuais que trazem informações importantes dentro do texto, tais como as marcas tipográficas. Elas colaboram com o leitor para um entendimento efetivo do texto, uma vez que, por meio delas o leitor pode compreender e dar sentido ao que lê.

Entre essas marcas podemos destacar: o formato visual do texto, a identificação do gênero textual, as imagens inseridas no texto, o tipo de letra em que o texto foi escrito, pontuação, números etc. Para entender melhor esta estratégia, vejamos algumas perguntas que o leitor deve fazer ao dar início a sua leitura:

- Em qual tipo textual o texto se encaixa?
- Qual o gênero textual o texto pertence?
- A que assunto o texto se refere?
- Qual a finalidade do texto que está prestes a ser lido?

Ao responder a essas questões, o leitor perceberá que o conhecimento prévio que tem é de suma importância para uma leitura eficaz, e consequentemente facilitará a compreensão plena do texto que se se propôs a ler.

3. Práticas de leitura em ambientes virtuais

A leitura virtual, cada vez mais presente em nosso cotidiano, propicia diferentes práticas de letramento digital no ambiente

educacional, abrindo espaço para uma nova forma de leitura que está sendo transformada de acordo com as mudanças no contexto social, as necessidades do ser humano e os objetivos de leitura.

O ser humano sempre utilizou a leitura para agir socialmente, portanto, mesmo havendo transformações nos modos e suportes de leitura, ele sempre necessitará utilizar as habilidades de leitura. Nesse sentido é importante ressaltar que o uso da tecnologia na comunicação tem afetado o ato de ler, pois ela requer a utilização de estratégias de leitura diferentes do texto impresso.

Diante da nova realidade no modo de ler por meio da tecnologia o discente nas aulas de língua inglesa precisa ler textos, ícones, hipertextos, hiperlinks e outros elementos que compõem um ambiente virtual de aprendizagem por meio do computador, celular e tablet. Sendo assim, eles necessitam desenvolver habilidades leitoras utilizando esses elementos, de modo que se tornem leitores eficientes.

É importante ressaltar que a internet possibilita novos suportes e novas ferramentas de leitura para os textos virtuais, tornando a leitura mais dinâmica e atrativa, conduzindo o leitor a uma leitura hipertextual e multimodal, envolvendo textos, imagens e sons em um novo formato.

Essa leitura na tela ocorre por meio do hipertexto escolhido pelo leitor e nesse tipo de leitura o texto passou a ser chamado de hipertexto, pois envolve uma rede de páginas ou arquivos digitais que possuem relações com vários textos, permitindo que o leitor tenha acesso imediato às referências do texto e amplie o seu conhecimento por meio dos hiperlinks presentes no decorrer da leitura.

Segundo Santaella (2004), o ato de ler na era digital vai muito além da decodificação de letras, pois se vincula às relações existentes entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, textos e

diagramação. Sendo assim, a leitura deve ser considerada um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, escolhida pelo leitor de acordo com o seu interesse e envolvimento com o tema.

Lévy (2008) considera que o sentido de um texto ocorre por meio da sua conexão com outros textos, portanto, ao acessar um hipertexto haverá a construção de percursos diferenciados e a produção de sentido.

Nessa perspectiva, a leitura hipertextual requer que o leitor seja ativo e produtor de sentido, pois isso possibilitará a ele diversos percursos, que incluem a leitura de mundo, a percepção da imagem, do som e do movimento para a produção de sentido.

Na próxima etapa temos um plano de aula de leitura em língua inglesa por meio de ambiente virtual, utilizando as estratégias de leitura *prediction, skimming e scanning.*

Proposta de aula de leitura em língua inglesa

Há vários estudos que tratam do uso das ferramentas tecnológicas como facilitadoras da aprendizagem da língua inglesa. No contexto das estratégias de leitura em ambientes virtuais, acreditamos que as estratégias de leitura *prediction, skimming e scanning*, aliadas à ferramenta tecnológica Canva, seja essencial para desenvolver práticas de leituras em ambientes virtuais no primeiro semestre de um curso de Logística de uma universidade do estado de São Paulo.

Antes de formar as duplas de estudantes e expor os objetivos da atividade para executar as suas etapas, o professor deve explanar sobre a importância das estratégias de leitura em ambientes virtuais na compreensão de textos em língua estrangeira e discutir sobre a importância da leitura para a interação do indivíduo na sociedade.

Após a explanação da importância das estratégias de leitura, o professor deve escolher as duplas de estudantes, considerando que estas devem se complementar entre si em relação às habilidades da língua.

Com as duplas formadas, o professor estabelece os objetivos da atividade proposta e também a finalidade de se trabalhar com a estratégia de leitura *prediction, skimming e scanning* apresentando as seguintes informações:

Eixo do Curso	Logística
Habilidade trabalhada	Leitura
Nível Linguístico	Elementar
Objetivos da atividade	• Estudar e compreender a estratégia de leitura *prediction, skimming e scanning*, utilizando-a para prever e interpretar um texto em língua inglesa. • Confeccionar um infográfico digital para compartilhar as informações levantadas no texto por meio do uso dessas estratégias.
Ferramentas necessárias	• Canva
Recursos necessários	• Internet • Celular, computador ou tablet

Tendo apresentado os objetivos da atividade e das estratégias de leitura em questão, o professor apresenta as três etapas da atividade da seguinte maneira:

Você realizará essa atividade em 3 partes, sendo elas:

1. Uso da estratégia *prediction* para a previsão de assuntos tratados no texto;
2. Uso da estratégia *skimming* para a compreensão da ideia geral do texto.
3. Uso da estratégia *scanning* para compreender o texto com mais profundidade;
4. Elaboração de um infográfico.
5. Baseado em suas anotações você deve apresentar o Infográfico na aula on-line via *Teams*, identificando as suas reflexões sobre o uso das estratégias de leitura utilizadas, *prediction e skimming*.

Ao término da apresentação dos objetivos da atividade o professor inicia a mediação das etapas da atividade, considerando que na etapa 1, os alunos devem observar o título, subtítulo e elementos tipográficos de um texto em inglês e posteriormente registrar as suas predições e compará-las com as informações contidas no texto.

Etapas da atividade

Etapa 1 – Utilizando as estratégias *prediction e skimming* para a compreensão do texto

- Acesse o texto *"How has Covid-19 impacted 2020´s mobility trends"* disponível em https://www.intelligenttransport.com/transport-articles/98257/how-has-covid-19-impacted-2020s-mobility-trends/

• Observe o texto e utilize as estratégias de leitura *predicition e skimming*, tentando antecipar as informações contidas no mesmo.
• Baseado em suas observações e conhecimento prévio sobre o assunto anote os registros de suas predições.
• Agora leia o texto novamente, utilizando a estratégia *scanning*, e compare as suas predições com as informações encontradas no texto.
• Se houver necessidade faça a readequação de suas predições.

Na etapa 2 o professor pede para que os alunos realizem o cadastro na plataforma Canva, um editor gráfico que permite criar artes de forma fácil e gratuita, utilizando modelos prontos ou criando os próprios *layouts*. Embora o Canva seja uma ferramenta intuitiva, o professor explana o uso das ferramentas do editor e discute as características do gênero infográfico. Posteriormente à explicação os alunos iniciam a confecção de um infográfico no Canva e ao finalizar postam na plataforma *Teams* (utilizada para as aulas síncronas), em local indicado pelo professor.

Etapa 2 - Elaboração de um infográfico

Na atividade anterior você identificou como o covid-19 impactará as tendências de transportes em 2020, portanto, agora você produzirá um infográfico tendo por objetivo o registro e o compartilhamento dessas informações obtidas no texto. Para a confecção desse infográfico utilizaremos os modelos disponíveis na plataforma Canva, acessando o link https://www.canva.com/pt_br/criar/infografico/, realizando o login com os dados que você utiliza para acessar a plataforma Canva.

Você deve inserir no infográfico as informações levantadas na atividade anterior (título, fonte). Depois disso, salve o arquivo em PDF, poste na plataforma *Teams* e apresente aos seus colegas no dia estabelecido pelo seu professor.

Na última etapa da atividade o professor solicita que as duplas apresentem os seus Infográficos e, também, respondam a algumas perguntas reflexivas sobre as estratégias *prediction, skimming e scanning*.

Etapa 3 – Reflexões sobre a atividade

Após a leitura e compreensão do texto, utilizando as estratégias *predicition skimming e scanning*, é importante que você reflita sobre o uso dessas estratégias. Sendo assim você irá apresentar o seu Infográfico em aula e essas questões reflexivas, considerando os seguintes itens:

- Ao ler o título do texto o que você pôde inferir?
- Ao ler o texto com mais atenção quais informações você conseguiu identificar?
- Seus conhecimentos sobre logística o ajudaram a compreender o texto?
- Como você se sentiu antes, durante e após a atividade?

Na apresentação das perguntas reflexivas o professor tem por objetivo promover uma discussão aberta entre todos os alunos, de modo que eles reflitam sobre as estratégias de leitura utilizadas e se

avaliem criticamente, tendo a oportunidade de expressarem seus pontos de vista e desenvolver habilidades socioemocionais.

Sendo assim, ao considerar que o perfil do aluno contemporâneo é ativo e cada vez mais eles demonstram interesse na aprendizagem por meio de ferramentas tecnológicas, a leitura em um ambiente virtual propicia o desenvolvimento de habilidades de leitura de hipertextos, utilizando as estratégias de leitura *prediction, skimming e scanning* para o desenvolvimento da habilidade leitora em língua inglesa.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo apresentar uma proposta de aula em língua inglesa em ambiente virtual, focando nas estratégias de leitura *prediction, skimming e scanning*, para a construção de um infográfico na plataforma Canva. O público-alvo dessa aula foi o primeiro semestre de um curso de logística de uma universidade do estado de São Paulo.

Para a realização da aula foi proposto que inicialmente o professor conscientizasse os alunos a respeito da importância da leitura como um ato social e da utilização de estratégias como facilitadoras para a compreensão de textos em língua inglesa. Posteriormente à conscientização o professor determinou as duplas de alunos para a aula e apresentou os objetivos da mesma. Em um segundo momento solicitou que os alunos lessem um texto online utilizando as estratégias *prediction, skimming e scanning*. Após a realização da leitura os alunos construíram um infográfico por meio da plataforma Canva e o apresentaram na aula síncrona realizada pela plataforma *Teams*. Além da apresentação do infográfico o professor também solicitou que os alunos respondessem algumas perguntas para a conscientização da

estratégia de leitura utilizada e as respondesse para a turma, de modo que houvesse uma discussão com a sala toda acerca dessas reflexões.

Essa proposta de aula considera que as estratégias de leitura em língua inglesa são essenciais para que haja a compreensão de um texto e o leitor aja criticamente em sua interação com o mesmo. Sendo assim podemos afirmar que o ato de ler é tão corriqueiro e necessário na sociedade contemporânea quanto outras atividades como trabalhar, ir ao cinema, fazer compras. Num mundo globalizado como o nosso, somos bombardeados por informações em língua inglesa o tempo todo, através dos mais diversos meios e a leitura faz-se necessária para que consigamos viver coletivamente e interagir com o outro socialmente.

Para que a leitura em língua inglesa se torne significativa, faz-se necessário a utilização de estratégias, consideradas como facilitadoras da compreensão e imprescindíveis para a leitura crítica. Essas estratégias para a leitura de um texto em língua estrangeira podem ser empregadas em etapas, de modo que ao final o texto seja compreendido na íntegra e o leitor seja crítico em relação à leitura realizada.

Sendo assim, podemos concluir que ao utilizar as estratégias de leitura em língua inglesa aliadas às práticas de leitura em ambientes virtuais em aula síncrona, o professor propicia o desenvolvimento de habilidades leitoras de hipertexto em seus alunos, possibilitando que eles leiam o texto na íntegra, utilizando-se de estratégias que facilitem a sua compreensão, tornando-os autônomos no processo de leitura e desenvolvendo seu senso crítico para que possam atuar plenamente na sociedade globalizada na qual estão inseridos.

Referências

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. Ler e Compreender: os sentidos do texto / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3ª ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. 15.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004. Coleção Comunicação.

SANTOS, D. como Escrever Melhor em Inglês.Barueri, SP: Disal, 2012.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Trad. Cláudia Schlling – 6ª ed. - Porto Alegre, RS: Artmed, 1998

SOUZA, Adriana Grade Fiori de. Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental. Adriana Grade Fiori de Souza... [et al.]. – São Paulo: Disal, 2005.

---

[29] Ao letramento associam-se as habilidades de interpretação, compreensão, análise e apreensão do significado do texto. Segundo Magda Soares (2012, p.18), letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever.

READING PROCESS - PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE TRANSFORMAÇÃO DE PALAVRAS NÃO CONHECIDAS EM COGNATAS: METAPLASMOS

Hariel Costa Onofle[30]
Lídia Spaziani[31]

Resumo: O foco desta pesquisa está no Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira, na área de Inglês Instrumental tendo por base a habilidade de leitura. O objetivo é o de sistematizar caminhos para a técnica de transformação de palavras não compreensíveis em palavras cognatas (SANT'ANNA & SPAZIANI, 2019), para tanto, foram utilizadas diversas áreas correlatas: Linguística Histórica (CÂMARA, 1985), Fonética e Fonologia (YULE, 2006) E Morfologia (BAUER, 1993) com ênfase em Metaplasmos, Etimologia (VIARO, 2011) e Sintaxe (SANTOS, 2012). As sistematizações de critérios e procedimentos para essa transformação tem por base os metaplasmos e a adequação da palavra.

Palavras-chave: Palavras cognatas. Palavras não conhecidas. Fonética e Fonologia. Morfologia. Sintaxe.

Abstract: The focus of this research is on Teaching English as a Foreign Language by the Instrumental English based on reading skills area. The objective is to systematize ways for the technique of transforming incomprehensible words into cognate words (SANT'ANNA & SPAZIANI, 2019), for this purpose, several related areas were used: Historical Linguistics (CÂMARA, 1985), Phonetics and Phonology with emphasis on Metaplasms (YULE, 2006), Morphology (BAUER, 1993), Etymology (VIARO, 2011) and Syntax (RADFORD, 1997). The systematization of criteria and procedures for this transformation is based on metaplasms and the word suitability.

Keywords*:* Cognate words. Unknown words. Phonetics and Phonology. Morphology. Syntax.

Este artigo pertence à área de Ensino de Língua Inglesa, com ênfase na habilidade de leitura para a compreensão de palavras não conhecidas. O foco é o de estabelecer critérios e procedimentos para a transformação dessas palavras em cognatas (SANT'ANNA & SPAZIANI, 2019). Para tanto, apoiamo-nos nas áreas de Etimologia, Morfologia, Linguística Histórica e Fonologia, especificamente, nessa área, pautamo-nos em metaplasmos.

Justificamos o presente artigo pela importância que a Língua Inglesa (LI) exerce na sociedade atual. Sua origem, a noção e o uso de habilidades e competências linguísticas, suas pertinências à leitura de texto em LI, alicerçados pela sintaxe e pela morfologia são áreas para análise. Todos são bases necessárias para a sistematização do processo de transformação para o reconhecimento das palavras na leitura em LI.

A importância da língua inglesa – Origem

O inglês era uma língua ágrafa, desde suas origens celtas (1.000 a.C, aproximadamente), disseminada por meio da oralidade. Entre os séculos VII d.C. e o IX, iniciou-se o processo de escrita na língua inglesa, marcado com a obra apócrifa *Beowulf,* como apontam diversos estudiosos. Esta foi a primeira obra literária a ser transcrita em dialeto saxônico (SILVA, 2006). A contribuição desse povo para com a língua inglesa está, também, no próprio nome do país, Inglaterra:

> (...) mais tarde eclipsado pelo de "anglos", e sua língua foi denominada englisc (daí English) desde os primeiros escritos. Mas foi somente a partir do ano 1000 que o país de nome de angle-land ('terra dos anglos'), daí England". (WALTER, 1997, p. 319).

Beowulf é considerado o primeiro escrito da literatura inglesa. A partir daí, a história da língua inglesa de desenrola em três períodos: “Old English” (Inglês Arcaico), “Middle English” (Inglês Médio) Early Modern English (Inglês Moderno Inicial) e “Modern English” (Inglês Moderno)

> “Se nosso leitor não apreciasse a temática religiosa poderia ler, num manuscrito do século X, hoje no Museu Britânico, um épico provavelmente composto ao redor do ano 700– *Beowulf”* (CEVASCO & SIQUEIRA, 1985, p.07)

O Old English (OE) foi marcado pelas invasões germânicas, na metade do século V. A língua latina contribuiu para a formação do inglês. Historicamente, os romanos auxiliaram na construção do OE, quando da invasão, em 55 a.C. e 54 a.C. por Julio César, ademais, a língua de então foi usada como língua científica e religiosa.

Os Vikings, século VIII a.C., chegaram da Escandinávia e conquistaram a maior parte do território britânico, saqueando, destruindo e queimando o que encontravam; por causa desses atos vândalos, quase todo o acervo do Old English se perdeu. Apesar dos Vikings, algumas palavras como “Bishop” (Bispo), “strength” (força), “wine” (vinho) e “wall” (parede) foram firmadas nessa época e continuam a ser usadas.

A Inglaterra se tornou um dos maiores centros eruditos da Europa. Nos mosteiros, o latim era a língua oficial. Nessa época, surgem e se expandem termos de origem latina relativos à vida religiosa, que podem ser constatados na língua inglesa ainda hoje.

No curso da história, o OE decai com a entrada do Middle English (ME). Esse foi um dos resultados da batalha de Hasting (1066). William, o duque da Normandia (norte da França), reclamava o trono que lhe

fora prometido. Na batalha este derrotou o rei Aroldo II. Isso foi uma das causas de a Inglaterra estar novamente sem uma língua padronizada. A mescla linguística era inevitável, posto que o novo monarca, William, introduziu a língua francesa de seu país de origem na Inglaterra.

De 1066 a 1399, três línguas foram comumente faladas pela população: o latim pelo clero, o francês pelos nobres e realeza e o inglês pelos plebeus e pessoas sem acesso à educação em geral. Durante 300 anos, o francês foi considerado a língua oficial e mais falada pela aristocracia:

> "... na Inglaterra de meados do século XIV (...), havia uma discrepância de linguagem entre as classes sociais - o povo falava um inglês parecido com o que conhecemos hoje, e a aristocracia e o clero preferiam um dialeto francês e o latim". (CEVASCO & SIQUEIRA, 1985, p.05)

No decorrer do tempo, a LI oralizada se impôs sobre a escrita, o que explica algumas de suas regras norteadas pelo som, como, por exemplo, a pronúncia irregular de alguns verbos, como 'thought' /θɔːt/ que não se assemelha à escrita. Outro exemplo é o do sufixo –*able*, na palavra "ador*able*" (ador*ável*) e verbos como "to turn" (*tornar*) e "*to cry*" (*chorar*), ambos originados no francês, firmaram-se nessa época.

O Early Modern English (EMnE) (1.100 - 1.500- entre o período Tudor e o da Restauração) se fixou como um período caracterizado pela formalização e unificação da LI. Nele, a invenção da imprensa (século XV) e a criação do Royal Mail, serviço postal nacional do Reino Unido (em meados do século XVI, 1516, fundado por Henrique VIII) possibilitaram que a LI se tornasse língua oficial. Iniciou-se o

desenvolvimento dos materiais impressos e, assim, a educação atingiu aqueles que não tinham acesso a ela, como os plebeus.

Durante esse período, a rainha Elizabeth I (1533-1603), que governou por quase meio século (1558 – 1603), incentivara vários artistas; em um momento tão vívido para as artes, floresce o ambiente necessário para o desenvolvimento de William Shakespeare. O Bardo Inglês encenava peças em espaços diversos. Sua prodigiosidade concedeu à LI extensa contribuição linguística, ao criar cerca de duas mil palavras (MELOZI, 2021)

Palavras inventadas por Shakespeare	**Tradução**	**Frase**
Laughable *O Mercador de Veneza (1596)*	Que causa riso (risível)	"Though Nestor swear the jest be laughable."
Addiction *Henry V (1599)*	Vício	"Since his addiction was to courses vain"
Gossip *Comédia dos Erros (1589 ou 1594)*	Fofoca	"With all my heart, I'll gossip at this feast."
Elbow *Rei Lear (1605)*	Acotovelar	. "A sovereign shame so elbows him: his own unkindness"

Também criou frases de efeito como “good riddance” (boa viagem), “breaking the ice” (quebrando o gelo) e “money’s worth” (dinheiro suado).

O próximo período se refere ao Modern English (ME), de 1700 em diante. Nele houve uma gama de evoluções, em diversas áreas, que se coadunaram com o que vivenciamos hoje: peregrinos nos EUA, a

Declaração da Independência (EUA), o auge da Revolução Industrial Inglesa, as duas Grandes Guerras. Ainda considerado o Período do Inglês Moderno, vimos o desenvolvimento de diversos aparelhos eletrônicos domésticos (computadores de mesa), o acesso à internet, são alguns marcos que ampliaram vocábulos na LI, a saber, DVD, CD, *delet* (deletar), há, também, novos sentidos que foram atribuídos a palavras já existentes: pen (pen-drive), face (Facebook).

As diversas modificações possibilitam compreendermos que a LI é viva e cumpre sua função de comunicar.

A importância da língua inglesa – Comunicação

A globalização faz com que aprender uma segunda língua seja imprescindível. Todos os dias nos deparamos com diversas palavras em inglês e constatamos a importância e a influência que o idioma exerce sobre a nossa cultura. Por vezes, a comunicação em um determinado idioma se torna integrante do âmbito profissional. De acordo com Rubin e Thompson, com o tempo:

> "torna-se necessário aprender na língua estrangeira para e atender aos requisitos educacionais estabelecidos por uma escola ou universidade; também para fins de utilização de materiais e outros recursos disponíveis em língua estrangeira, ou para estudar em outro país" (2001, p. 24).

A possibilidade de viagem para outros países, as maiores oportunidades de emprego e a vontade de se sentir incluso na sociedade são algumas razões motivadoras para a aquisição da LI, então, determinadas habilidades linguísticas devem ser consideradas.

As habilidades linguísticas – *Reading in focus*

A LI é formada por quatro habilidades: “Reading” (Ler) e a competência de recepção da escrita, “Listening” (Escutar) e a de compreensão oral, “Writing” (Escrever), produção escrita e, por fim, “Speaking” (Falar), a de produção oral.

Cada uma das habilidades propicia as competências linguísticas. Nosso foco é na leitura, “reading”, para o desenvolvimento do vocabulário, ao conter palavras que podem ser usadas no cotidiano e outras que reconhecemos e compreendemos ao lê-las em um texto.

Um leitor ativo e observador desenvolve a aquisição da LI dentro da estrutura do texto, ou seja, no gênero que molda o texto lido. É fundamental que a leitura seja feita diversas vezes e que o leitor se envolva na habilidade e em suas competências.

> “É importante compreender o que o ato de leitura envolve e quais as suas potenciais dificuldades. Dois modelos de leitura têm tido influência sobre aqueles que fazem pesquisa na área. O primeiro deles, surgido nas décadas de 60 e 70 do século passado, descreve a leitura como um procedimento que envolve processos bottom-up (do texto para o leitor) e processos top-down (do leitor para o texto). Processos bottom-up incluem o foco nas partes que formam uma palavra para o seu entendimento; processos top-down abrangem a ativação de conhecimento prévio para entendimento do texto.” (SANTOS, 2012, p. 39).

O leitor fluente deve usufruir de ambos os modelos de forma interativa, pois coexistem e nos auxiliam. Um leitor estratégico irá fazer inferência de uma palavra que não lhe é familiar, de acordo com o texto e seus conhecimentos estruturais: gramática, morfologia, palavras cognatas (bottom-up) e, entrelaçado a isso, irá procurar refletir sobre o que já sabe acerca do assunto, para que possa compreender o texto, a partir de seu conhecimento prévio (top-down).

A LI é desenvolvida por meio do uso interativo das habilidades, com a finalidade de que a mensagem seja compreendida, o vocabulário renovado e que a leitura passe do processo de *input* (internalização) e, para as habilidades, no de *output* (*produção*).

Critérios para identificação de cognatos e de suas formações

Diversos são os benefícios da leitura para o aprendizado: aguça a memória, apura a aptidão de interpretação e mantém o cérebro ativo. O leitor que está aprendendo a LI poderá ter dificuldade para compreender palavras, até então desconhecidas, e para auxiliá-lo, encontramos os cognatos.

> "Os cognatos surgem da língua latina *cognatus* (co- "junto" + -*gnatus*, pp. *Gnasci*, "nascer"), cognatos são palavras que possuem o mesmo "ancestral", isto é, são palavras com a mesma família linguística ou derivação." (SANT'ANNA & SPAZIANI, 2019, p. 46)

Cognatos são as palavras que apresentam o mesmo radical, em idiomas distintos, isso acontece pela origem das palavras (Etimologia). A leitura em LI se torna fluída, pois diversas palavras, formadas por prefixos e sufixos, em textos na LI são cognatas em português. Algumas são idênticas ***(hospital, radio, real), algumas parecidas (historical, intelligent, didactics) e outras, vagamente parecidas (electric, explain, activity).***

> "A leitura implica um componente de decodificação e de compreensão. Quando se aprende a ler, o leitor principiante pode decodificar palavras em um texto, mas não significa que esteja ocorrendo compreensão do que está sendo lido. Em muitos casos, mesmo quando a leitura de palavras é eficiente não há compreensão, pois tanto a decodificação como a compreensão podem estar comprometidas. Para a compreensão da leitura é exigido do leitor

> que ele tenha habilidades de reconhecimento de palavras e a integração de seus significados" (SANTOS E NAVAS, 2002).

Quanto à habilidade de leitura da LI como LE (língua estrangeira), inicialmente o leitor, em processo de aprendizagem, faz uso da língua portuguesa (LP) ou língua materna, para reconhecer palavras na LI.

Os afixos (prefixos + sufixos) têm o significado próximo ou idêntico entre LI e LP, o que varia é o radical ou a raiz, pois trazem o significado da palavra, a saber: unforgettable (un + forget + able) – inesquecível (in + esquec + ível).

A técnica explicada confere ao leitor condição de decodificação de inúmeras palavras em LI. Quanto à compreensão, o leitor aumenta seu repertório a partir do tema de que é seu conhecimento prévio (sobre o tema), consequentemente aprimorando a compreensão do texto.

Sintaxe e as funções sintáticas

Parte da gramática que estuda as disposições das palavras na frase e das frases no texto, a sintaxe também rege a relação lógica entre as palavras, com finalidade de clareza e objetividade. A sintaxe é essencial para estabelecer as funções das palavras e, assim, a combinação delas nas orações e coesão ao ler o texto.

Funções sintáticas e morfológicas

Tem como objetivo identificar a relação entre termos da oração: o uso de um termo por outro pertencente à morfologia, como nesta oração: **Some people are happy**.

Morfologia	Sintaxe
Some people are happy	**Some people are happy**

Substantivo	Sujeito (núcleo do sujeito)
Some **people** are happy	**Some people (people)**
Pronome indefinido	**Some** (adjunto adnominal)

Verbo	Predicado (predicado nominal)
Some people **are** happy	Some people **are** happy (verbo de ligação)
Adjetivo **happy**	Predicativo (núcleo do predicado nominal) **happy**

Estrutura sintática em auxílio às transformações

Inicialmente é preciso compreender o porquê de o sintagma nominal ser importante para a transformação de palavras não conhecidas em cognatas:

Sintagmas verbais e nominais:

1- I	acquired /	a house –
SN +	SV +	SN

2- The teacher /	made /	the exercises
SN +	SV +	SN

Supostamente o leitor não reconheça os verbos *acquired* / *made* como formadores dos SVs, mas sabe que sua posição na oração é a de verbo, isso delimita significados pelos traços semânticos pertinentes às outras palavras que compõem os dois SNs das duas orações.

Metaplasmos

Observamos as definições de uma palavra na morfologia e na sintaxe, agora, veremos as variações fonéticas que formam os metaplasmos.

Estes consistem em deslocar a própria composição fonética da palavra, ou seja, os metaplasmos marcam alterações fonéticas sofridas pelas palavras durante sua evolução histórica. Observe as tabelas provenientes de Sant'Anna e Spaziani (2019, pp.23-25):

Metaplasmos por adição de sons		
	Inglês	Português
Prótese (adição de som no início da palavra)	*_spirit*	**e**spírito
Epêntese (adição de som no meio da palavra)	*ti**t**le*	tí**tu**lo
Paragoge (adição de som no final da palavra)	*remove_* *film_*	remove**r** film**e**

Tabela 1: Adaptação da Tabela de Metaplasmos *online*
http://www.scribd.com/doc/56475133/TABELA-DE-METAPLASMOS
(*apud* Sant'Anna e Spaziani, 2015)

Metaplasmos por supressão de sons		
	Inglês	Português
Aférese (supressão de som no início da palavra)	***in****habitants*	habitantes
Síncope (supressão de som no meio da palavra)	*a**i**r* *dialec**t***	ar dialeto
Haplologia (supressão da 1ª de duas sílabas sucessivas)	*kind*	bondoso- bon(da)doso

Apócope (supressão de som no final da palavra)	*Chines**e***	chinês
Crase (fusão de dois sons vocálicos iguais)	*b**oo**t* *br**ee**ze*	b**o**ta br**i**sa

Tabela 2: Adaptação da Tabela de Metaplasmos *online* - http://www.scribd.com/doc/56475133/TABELA-DE-METAPLASMOS (*apud* Sant'Anna e Spaziani, 2015)

Metaplasmos por modificação de sons – transposição

	Inglês	Português
Metátese (deslocamento interno à sílaba)	*Decemb**er*** *disast**er***	dezemb**ro** desast**re**
Hipértese (transposição de um som de uma sílaba para outra)	*repe**a**t*	repit**a**
Hiperbibasmo (Sístole) (recuo do acento tônico)	*Ju**ly***	**ju**lho
Hiperbibasmo (Diástole) (avanço do acento tônico)	***hos**pital*** ***pre**sident***	hospi**tal** presi**den**te

Tabela 3: Adaptação da Tabela de Metaplasmos *online* - http://www.scribd.com/doc/56475133/TABELA-DE-METAPLASMOS (*apud* Sant'Anna e Spaziani, 2015)

Metaplasmos por modificação de sons – transformação

	Inglês	Português
Assimilação (influência de um som em outro)	*pe**rs**onal*	Pe**ss**oal
Dissimilação (diferenciação entre dois sons iguais)	*competi**t**ion*	Competi**ç**ão

Vocalização (mudança de um som consonantal para um vocálico)	*footba**ll*** *anima**l**s*	futeb**ol** = [-l] > [-u] anima**i**s
Nasalização (mudança de um som oral para nasal)	*t**o**ne* *tr**ai**n*	t**om** tr**em**
Desnasalização (mudança de um som nasal para um oral)	*perso**n***	pessoa
Monotongação (mudança de um ditongo para uma vogal simples)	*t**y**pe* *v**oi**ce*	t**i**po v**o**z
Ditongação (mudança de um hiato ou uma vogal num ditongo)	*famil**y***	famíl**ia**
Apofonia (mudança de timbre de um som vocálico por influência de outro)	*plate*	prato
Metafonia (mudança de timbre de uma vogal tônica por influência de outra)	*s**u**m*	s**o**mar
Palatalização (mudança de um ou mais sons para um som palatal)	*vani**ll**a* *li**n**en*	bauni**lh**a li**nh**o
Sonorização (mudança de um som consonantal surdo em um sonoro)	*se**c**ond*	se**g**undo
Desvozeamento (mudança de um som consonantal sonoro em um surdo)	*exerci**s**e*	exercí**c**io
Assibilação (mudança de um ou mais sons numa sibilante)	*sphin**x***	esfin**g**e

Tabela 4: Adaptação da Tabela de Metaplasmos *online* - http://www.scribd.com/doc/56475133/TABELA-DE-METAPLASMOS (*apud* Sant'Anna e Spaziani, 2015)

Ao analisarmos as palavras, percebemos que há exceções nas leis fonéticas, são os metaplasmos: por adição, supressão ou modificação de sons, como acima demonstrado. Eles serão nossas bases para a identificação das palavras não conhecidas em cognatas:

Uso dos metaplasmos para a transformação das palavras não cognatas em cognatas – exemplos com explicações

Assim como os metaplasmos auxiliaram palavras da língua latina a se transformarem em palavras da língua portuguesa, no decorrer da história, é possível ressignificar uma palavra em inglês e transformá-la em português:

1- Metaplasmos: caso de Síncope e Paragoge: **Three**

Etimologia: Do Anglo-Saxão *thria*

Do Frísio arcaico *thre*

Do Latim *tres*

Primeiro uso: antes do século XII

Origem: Latim

Metaplasmo: Síncope T(h)re(e)

Paragoge Tre+s

Morfologia: Numeral

Three *Três* (numeral)

2- Metaplasmo: caso de Metátese e Prótese: **-Able**

Etimologia: do Francês Arcaico *hable*

Do Latim *habilis, habilem*

Primeiro uso: século XIV

Origem: Latim

Metaplasmo: Metástase *Abel*

Prótese *(h) abel*

Morfologia: Adjetivo

Able Hábil (adjetivo)

3- Metaplasmo: caso de Epêntese + Nasalização - **wine**

Etimologia: do Inglês Médio *win*

Extraído do alto Alemão Arcaico *wīn*

Ambos vindos do Latim *wine*

Primeiro uso: antes do século XII

Origem: Grego

Metaplasmo: Epêntese *Win(h)e*

Nasalização *Vinhe*

Morfologia: Substantivo

Wine Vinho (substantivo)

4- Metaplasmo: caso de Síncope: **Flower**

Etimologia: do Francês Arcaico *flor*

Do Francês moderno *fleur*

Do latim *florem*

Primeiro uso: século XIII

Origem: Latim

Metaplasmo: Síncope *Flo(w)(e)r*

Morfologia: Substantivo

Flower *Flor* (Substantivo)

5- Metaplasmo: caso de Síncope + Vocalização + Paragoge: **Accept**

Etimologia: Do Francês Arcaico *accepter*

Diretamente do Latim *acceptare*

Primeiro uso: século XIV

Origem: Latim

Metaplasmo: Síncope *A(c)cept*

Vocalização *Aceit*

Morfologia: Verbo

Accept - *Aceitar* (verbo)

6- Metaplasmo: caso de Prótese + Síncope + Epêntese: **Strange**

Etimologia: Do Francês Arcaico *estrange*

Primeiro uso: século XIII

Origem: Latim *extranēus* = que é de fora

Metaplasmo: Prótese *(e) strange*

Síncope *estran(g)e*

Epêntese *estran(h)e*

Morfologia: adjetivo

Strange *Estranho* (adjetivo)

7- Metaplasmo: caso de Síncope + Apócope + Paragoge: **Donate**

Etimologia: 1819, uma formação posterior de *donation*

Primeiro uso: 1785

Origem: Latim

Metaplasmo: Síncope *do(n)a(t)e*

Apócope *Doa(e)*

Paragoge *Doa + r*

Morfologia: Verbo e Substantivo

Donate: *Doar* (verbo) *Doa* (substantivo) Proximidade com "*Donativo*"

8-Metaplasmo: caso de Nasalização: **Noble**

Etimologia: do Francês Arcaico noble, do Latim *nobilis*

Primeiro uso: século XIII

Origem: Latim

Metaplasmo: Nasalização *Nobre*

Morfologia: Adjetivo

Noble *Nobre* (Adjetivo)

9- Metaplasmo: caso de Epêntese + Paragoge : **Cavalry**

Etimologia: 1590, da cavalaria da França central (16c.)

Primeiro uso: 1546

Origem: Italiano *cavalleria*

Metaplasmo: Epêntese *caval(a)ry*

Paragoge: *Cavalarya*

Morfologia: Substantivo

Cavalry *Cavalaria* (Substantivo)

10- Metaplasmo: caso de Síncope + Metástase: **Theater**

Etimologia: do Francês Arcaico *théâtre*

Do grego *theatron*

Primeiro uso: após o século XIV

Origem: Francês Arcaico, datado no século XII

Metaplasmo: Síncope *T(h)eater*

Metátese *teatre*

Morfologia: Substantivo

Theater *Teatro* (Substantivo)

11-Metaplasmo: caso de Aférese + Nasalização + Paragoge: **Across**

Etimologia: c. 13 do Francês Arcaico *a-croiz*

Primeiro uso: como preposição 1538, como advérbio século XIII e como adjetivo 1576

Origem: 1200, do Catalão, *o cross*

Metaplasmo: Aférese *Cross*

Nasalização *Croz*

Paragoge *Crozar*

Morfologia: Verbo

Across *Cruzar* (Verbo)

12- Metaplasmo: caso de Apócope + Assimilação: **Seven**

Etimologia: do Inglês Arcaico seofon, do Proto-Alemão *sebun, hepta* e do Latim *septem*

Primeiro uso: antes do século XII

Origem: Latim *septem*

Metaplasmo: Apócope *Seve*

Assimilação (parcial) *Sete*

Morfologia: Numeral

Seven *Sete* (Numeral)

13- Metaplasmo: caso de Prótese + Síncope + Paragoge: **School**

Etimologia: do Inglês Arcaico scol, do Latim *schola*, do grego *scholē – lazer*

Primeiro uso: antes do século XII como Substantivo, como verbo e substantivo no século XV.

Origem: A noção original é "lazer", que passou para "discussão ociosa" (em Atenas ou Roma, o uso favorito ou adequado para o tempo livre), então "lugar para tal discussão" (HARPER, 2015)

Metaplasmo: Prótese *Eschool*

Síncope *Esc(h)(o) ol*

Paragoge *Escol(a)*

Morfologia: Substantivo

School *Escola* (Substantivo)

Procedimento de transformação de palavras não conhecidas em cognatos

Para contextualizarmos as descobertas sobre a leitura para compreensão, citaremos Brauer (2014), que nos motivou nesse caminho:

> "A compreensão, de fato, apenas ocorre quando o leitor consegue responder a suas dúvidas. Para isso, utiliza as estratégias de leitura, um exemplo é o ato de questionar-se e assim obter respostas. Reforça-se novamente a ideia de que aprender a utilizar produtivamente as estratégias de leitura também é uma forma de contribuir para facilitar a compreensão leitora" (BRAUER, 2014).

Nessa trajetória, a partir das áreas de estudos abraçadas, pudemos sistematizar procedimentos de transformação de palavras não conhecidas para cognatas, observe:

1- A noção da estrutura morfossintática da LM/ LP

That old man walked yesterday.

Aquele homem idoso andou ontem.

Morfologicamente – *that* (pronome demonstrativo); *old* (adjetivo); *man* (substantivo); *walk**ed*** (verbo) no *Past Tense* em LI, equivale ao Pretérito em LP (and**ou**) – o morfema de formação do tempo passado em LI –**ed** (verbos com morfema –**ed** de tempo passado para todas as pessoas gramaticais) e em LP –**ou** morfema de tempo passado para determinada pessoa gramatical – ***Ele*** *andou*); *yesterday* (advérbio).

Sintaticamente: *That old man* (sujeito); walk**ed** (verbo no Simple Past em LI, equivale ao Pretérito Perfeito em LP - and**ou**); *yesterday* (adjunto adverbial de tempo).

2- A palavra necessita estar dentro de uma frase para aplicação (função).

a. The banana **flies** like warm places.

(As **moscas** de banana gostam de lugares quentes)

b. The arrow **flies** like a bird at the competition.

(A flecha **voa** como um pássaro na competição)

A palavra '**flies'** está nas duas orações, a variação de significado é composta por

a. SN - The banana **flies** (**flies** é o substantivo -parte do sujeito)

b. SV - (The arrow) **flies**. (**flies** é o verbo – formador do predicado verbal)

Então, as pistas gramaticais no S+V (sujeito+verbo) têm como base a relação da LI e da LP.

3- O leitor deve ter conhecimento sobre a existência de Metaplasmos.

Aférese (supressão de som no início da palavra)	***in****habitants*	habitantes

4- A busca por semelhanças com palavras no português.

STRANGE - eSTRANGEiro (aquele que não pertencia a uma comunidade = estranho – estrangeiro – forasteiro)

5- A retirada da letra "y" e/ou acréscimo da letra 'i'.

Oyster retirar o 'y'	Síncope - o(y)ster
Inverter o final 'er' para 're'	Metátese – o(y)st**er** – o(y)st**re**) –
*ostr**e*** – sufixo: "o", "a", "em"	– *ostra* (substantivo)

6- A palavra que terminar em "-e" (LI) substituir a finalização por "-o" ,"-a", -'em' (LP).

Rar**e** – rar**o** / rar**a**

Garage - garage**m**

7- A troca das letras "ph" por "f":

Mor**ph**osyntax – MMor**f**ossintaxe

8- Observação de palavras com finalização em "-er", e a inversão para '-re'.

Theat**er** – TTheat**re**

9- Sufixos permanecem com o mesmo significado:

A formação sufixal –dade (LP) – -ty (LI)	*City* *Opportunity*	Cidade Oportunidade
O sufixo –*tion* (LI) – *(a)ção* (LP)	*Organization* *Ignition*	Organização Ignição
O sufixo –ly (LI) – –mente (LP)	*Seriously* *Gradually*	Seriamente Gradualmente
O sufixo –ence (LI) – –ência (LP)	*Obidience*	Obediência

10- Ao final do processo de transformação, aplica-se o significado obtido e verifica-se a reciprocidade de significado interlingual.

Considerações finais

A Língua Inglesa se tornou um idioma mundial, sendo falado oficialmente por mais de 40 Estados Soberanos, conforme levantamento da ONU (2016). Além desse dado, a LI se faz importante

para nós, brasileiros, que a usamos no nosso cotidiano, como “fake” (falso), “stalker” (perseguidor), “crush” (paquera), entre outros.

Para ampliar a compreensão da LI, comentamos sobre a necessidade do desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas que se entrelaçam e proporcionam competências que se aprofundam na mente do leitor.

A leitura na LI, assim como na LP está mesclada à morfossintaxe (aplicação da morfologia e da sintaxe na mesma frase/oração/sentença) e que elas são de intensa valia para a compreensão de alguns termos da LI, quando observadas pelo prisma dos metaplasmos para a interação interlingual. Acredita-se que a habilidade de leitura, com o auxílio de metaplasmos, para a compreensão de palavra não conhecidas, para cognatas, possa auxiliar os que estão envolvidos na compreensão de textos em LI.

Faz-se necessário atribuir a Brauer (2014) o desenvolvimento de procedimentos aplicáveis a palavras não conhecidas, pois, para o autor, a interação com o texto em LI se faz por meio de perguntas, para que a compreensão leitora ocorra e os procedimentos devem ser testados nas palavras que tenham em sua etimologia a origem latina.

Propiciar ao leitor o alcance da consciência linguística em novas formas de leitura, aplicação dos procedimentos apresentados como estratégias para compreensão das palavras não conhecidas, essas foram nossas metas.

Referências

BRAUER, Karin Claudia Nin. *O emprego das estratégias de leitura em textos de inglês como le/the use of reading strategies in englih texts as foreign language*.

CÂMARA, JR. J. M. História e estrutura da língua portuguesa. Rio de Janeiro^: Padrão, 1985.

HOLOS, Natal, v. 30, n. 5, p. 165-181, 2014. Disponível em: https://search.proquest.com/docview/1650544103/fulltextPDF/DD14151F72384850PQ/1?accountid=43603. Acesso em 11-jul-21

CEVASCO, Maria Elisa. SIQUEIRA, Valter Lellis. **Rumos da Literatura Inglesa**. São Paulo: Ática, 1985.

HARPER, Douglas. **The Online Etymology Dictionary. Etymonline**. Disponível em: Acesso em 13-jul-21.

Dicionário Merriam-Webster. Disponível em https://www.meriam-webster.com; acesso em 12-mai-19.

Dicionário Etimológico. Disponível em https://www.etymonline.com; acesso em 10-mai-19.

MELOZI, Cecília. *5 palavras inventadas por Shakespeare.* (23-junho-2017) Disponível em https://www.universia.net/br/actualidad/orientacao-academica/5-palavras-inventadas-shakespeare-1153596.html, Acesso em 12-jul-21.

ONU, *Língua inglesa oficial e Estados Soberanos*. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_onde_o_ingl%C3%AAs_%C3%A9_a_l%C3%ADngua_oficial Acesso em 12-jul-21.

RUBIN, Joan e THOMPSON, Irene. **Como ser um ótimo aluno de idiomas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SANT'ANNA, Magali Rosa de; SPAZIANI, Lídia. 63o Seminário do GEL - 2015. Do Incompreensível ao Cognato: técnica de compreensão das

palavras inglesas em textos de LE, 2015. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

SANT'ANNA, Magali Rosa de; SPAZIANI, Lídia. **Do incompreensível ao cognato: técnica de aproximação de significado das palavras das línguas inglesa e portuguesa.** Disponível em Estudos linguísticos em Língua materna e em língua estrangeira. São Paulo: 2019.

SANTOS, Denise. **Ensino de língua inglesa: foco em estratégias.** Alphavillle – Barueri - São Paulo: Disal, 2012.

SANTOS, Maria Mazorra dos; NAVAS, Ana Luíza G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. Barueri: Manole, 2002.

SCHULTZ, Ricardo. **História da Língua Inglesa.** Disponível em https://www.sk.com.br/sk-historia-da-lingua-inglesa.html; acesso em 23-jun-21.

SILVA, Alexander Meireles da. **Literatura Inglesa para Brasileiros**. Rio de Janeiro: Moderna, 2005.

VIARO, M.E. Etimologia. São Paulo: Contexto, 2011.

VINEY, Brigit. **The History of the English Language**. New York: Oxford University Press, 2008.

WALTER, Henriette. **A aventura das línguas no** ocidente**. Origem, história e geografia**. São Paulo: Mandarim, 1997.

YULE, G. *The study of language*. Third edition. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2006.

[30] Aluna de Graduação do curso de Letras-Inglês, participante da Iniciação Científica (2019). Este artigo é produto da pesquisa efetuada.

[31] Professora Doutora em Filologia e Língua Portuguesa (USP), docente em Letras-Inglês na Uninove (2019). Desenvolve pesquisa em diversas bases, todas voltadas para o aprofundamento do Ensino e da Aprendizagem em Línguas Inglesa e Portuguesa.

O SOL É PARA TODOS: POR UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR COM O ENSINO DA LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Simião Vitor Marques
Lucia Maria dos Santos

Resumo: A presente comunicação visa a discutir uma proposta interdisciplinar voltada para o uso de textos literários nas aulas de Língua Inglesa (LI) para o nível médio da educação básica, por meio de uma sequência didática que contemple uma série de conteúdos coadunados aos componentes de História e Língua Portuguesa (LP). O objetivo está em contribuir com uma perspectiva sociocultural de ensino (DONNINI, 2013) que privilegie tanto a estrutura da língua (gramática) quanto a sua função de uso (comunicação), ressaltando seu contexto de atuação e sua prática social. Para isso, recorremos à obra *O sol é para todos* (1960), da escritora estadunidense Harper Lee, enquanto recurso didático, utilizada tanto do ponto de vista de sua versão original (*To Kill a Mockingbird*) para estudos do idioma (LI), bem como de sua versão traduzida (*O sol é para todos*) para leitura e compreensão do enredo (LP). Também se fazem presentes os estudos sobre os eventos históricos que a motivaram enquanto produção literária dentro de um contexto sócio-histórico (História). Acredita-se que essa tríade (LI, LP e História) seja um elemento facilitador de aprendizagem no que concerne ao ensino de uma língua (LI) sob a égide da literatura. A obra, por sua vez, levanta questões pertinentes para a sociedade do século XXI, ao trazer como temática a desigualdade social, as complexas relações existenciais, o feminismo e, principalmente, o racismo que se instaura como tema central da narrativa, contribuindo, portanto, para uma formação linguístico-literária

plena e reflexiva do indivíduo. A relevância desse estudo reside no fato de que poucas pesquisas têm se debruçado sobre esta obra com vistas a tais fins, isto é, uma sequência didática que a insira no contexto da educação básica, possibilitando, assim, darmos nossa contribuição. Enquanto aporte teórico recorreu às considerações de Candido (2004), Baptista (2012) e Morin (2015), que se articulam por meio da perspectiva de um ensino contemplado pela literatura enquanto componente curricular de construção social que contribuiria, pois, para uma educação humanística. Sendo assim, a pesquisa possui caráter bibliográfico (SEVERINO, 2007) por se ater somente a uma proposta que, por sua vez, assume função qualitativa social (DESLANDES, 1994) ao buscar a formação humana sob a ótica da literatura no que tange ao ensino de uma língua (LI).

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino de Literatura. Interdisciplinaridade. Ensino de Língua Inglesa

Abstract: This communication aims to discuss an interdisciplinary proposal aimed at the use of literacy texts in English Language (LI) classes for the first level of basic education, through History and Portuguese Language (LP). The objective is to contribute with a socio-cultural teaching perspective (DONNINI, 2013) that privileges both the structure of the language (grammar) and its function of use (communication), emphasizing its context of action and its social practice. For this, we used the book *O sol é para todos* (1960s) by the American writer Harper Lee, as a didactic resource, used both from the point of view of its original version (*To Kill a Mockingbird*) for studies of the language (LI), as well as of its translated version (*O sol é para todos*) for reading and understanding the plot (LP). The history also presents the studies of the historical events that motivated it as a literary production within a socio-historical context. It is believed that this triad (LI, LP and History) is an element that facilitates learning in what concerns the teaching of a language (LI)

under the aegis of literature. The work, in turn, raises relevant questions for the society of the 21st century, by bringing to light social inequality, the complex existential relations, feminism and mainly racism as the central theme of the narrative, as theme, thus contribuiting, with the individual's full and reflective linguistic-literacy formation. The relevance in this study resides in the fact that research has focused on this work with a view to such purposes, that is, a didactic sequence that inserts it in the context of basic education, thus enabling us to make our contribution. As a theoretical contribution, we resort to the considerations of Candido (2004), Baptista (2012) and Morin (2015), which are articulated through the perspective of a teaching contemplated by literature, as a curricular component of social construction, which would contribute to a humanistic education. Thus, the research has a bibliographic character (SEVERINO, 2007) because it only adheres to a proposal that, in turn, assumes a social qualitative function (DESLANDES, 1994) when seeking human formation from the perspective of literature with regard to teaching of a language.

Keywords: Basic Education. Literature teaching. Interdisciplinarity. English Language Teaching.

Introdução

Ao consultar os documentos educacionais que norteiam o ensino de Língua Inglesa (LI) da educação básica em nível médio no Brasil – tal como os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio* – 2000 (PCNs), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médi*o – 2006 (OCEM) e a *Base Nacional Comum Curricular* – 2018 (BNCC) –, constatou-se um silêncio relacionado à proposta de ensino da literatura enquanto componente curricular de construção social a ser trabalhado nas aulas de LI. Em outras palavras, os documentos enfatizam somente em reforço de propostas (inter, multi e trans) disciplinares; no

desenvolvimento do letramento e multiletramento que estão inseridos nos atuais meios de comunicação tecnológicos e midiáticos; e, primordialmente, na importância de se trabalhar as habilidades discursivas – como a leitura, a prática escrita, a comunicação oral e, sobretudo, as análises linguísticas e gramaticais – dentro de uma prática social em virtude de se conceber a língua de forma contextualizada. No entanto, se contradizem ao privilegiar em matéria de citação apenas o ensino da literatura para as aulas de LP (Língua Portuguesa) em detrimento das aulas de LI.

Isto nos faz pensar sobre tais considerações, porque, ainda que os documentos reconheçam a importância da formação leitora por meio do contato com a literatura que, de acordo com Soares (2004 *apud* OCEM, 2006), propiciaria a experiência estética, especialmente no que tange às áreas de *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*, e, considerando que tanto a LI quanto a LP são componentes curriculares que integram tais áreas, compartilhando a mesma essência que é o discurso, acredita-se, portanto, que o ensino da literatura devesse ser proposto para ambas as línguas sem distinção.

Atentos a esta prerrogativa, de maneira a subsidiá-la, buscamos intervir com uma proposta de ensino que contemple a literatura enquanto componente curricular de construção social nas aulas de LI, por meio de um projeto interdisciplinar que a coadune aos componentes curriculares de história e LP, coordenados por uma série de conteúdos previstos em uma sequência didática para o nível médio da educação básica. Nisto, recorremos à obra *O sol é para todos*, da escritora estadunidense Harper Lee, como recurso didático, utilizada tanto do ponto de vista de sua versão original (*To kill a mockingbird*) para estudos do idioma (LI) – tendo em vista suas quatro habilidades

(compreensão e produção oral, leitura e escrita) bem como sua estrutura (gramática) – quanto de sua tradução (*O sol é para todos*) para fertilização da leitura e compreensão do enredo (LP) e estudos sobre os eventos históricos que a motivaram enquanto produção artística literária dentro de um contexto social (História). Acredita-se que essa tríade (LI, LP e História) resultar-se-ia em um elemento facilitador de aprendizagem.

A relevância dessa proposta está justamente no fato de que poucas pesquisas no Brasil têm se debruçado sobre essa obra com vistas a tais fins, isto é, uma proposta de ensino que a insira no contexto educacional da educação básica. Assim, ela traria muitas contribuições para a formação reflexiva e integral do indivíduo, ao trazer em seu bojo, dentre suas temáticas que versam sobre a desigualdade social e as complexas relações existenciais, uma denúncia sobre o racismo que se instaura como tema central da narrativa, amplamente debatido nas atuais mídias da sociedade do século XXI.

Dessa forma, objetivamos contribuir com uma perspectiva sociocultural de ensino (DONNINI, 2013) que privilegie tanto as estruturas linguísticas da língua, quanto a sua função de uso e resgate o seu contexto de atuação. Nesse sentido, a proposta busca inserir a LI dentro de uma prática social, como enfatiza os documentos, que se insere no contexto do texto literário da obra e que contribui, ao mesmo tempo, com o incentivo à leitura de modo que o educando possa articulá-la em um conhecimento pertinente e funcional com a sua realidade sob a ótica da aprendizagem de uma língua intermediada pela intervenção do texto literário.

O sol é para todos: da literatura à formação humanística

Na década de 60, durante os anos turbulentos da luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos (EUA), em que tivemos figuras ativistas de destaque como Martin Luther King (1922-1968) e Rosa Parks (1913-2005), Harper Lee publica uma das obras mais importantes do século XX, cujo estilo e enredo original, à frente de seu tempo, consolidou-se como um clássico da literatura estadunidense. Em *O sol é para todos*, lemos a história do famigerado caso de um advogado (Atticus Finch) que é encarregado de defender um homem negro (Tom Robinson), acusado injustamente de estuprar uma moça branca (Mayella Eweel), perante o tribunal de *Maycomb*, um povoado fictício localizado no sul do Alabama da década de 30.

Narrada em primeira pessoa do discurso direto, por meio de uma linguagem simples e fluída, Lee dá voz a uma criança de 6 anos chamada Scout (Jean Louise), filha mais nova do advogado, que, com um tom de crítica e questionamento, comum às crianças de sua idade, vai construindo uma trama em que diversas temáticas se interligam ao longo da narrativa – como os efeitos catastróficos da queda da bolsa de valores que ficou conhecida como a depressão de 29 e que afeta o povoado; a ascensão do partido nazista que estava se consolidando na Europa e que traria a Segunda Guerra Mundial (1939-1945); questões ligadas ao feminismo, às complexas relações existenciais, desigualdades e injustiças sociais; a segregação racial que imperou na nação após o fim da guerra civil americana (1861-65) e, sobretudo, o racismo que, além de ser uma forma de extensão da escravidão na sociedade (pós) moderna, se instaura como temática central do livro.

Vencedora do prêmio *Pulitzer* de literatura em 1961, a obra deu origem ao filme homônimo (*O sol é para todos*) que rendeu o *Oscar* de melhor roteiro dirigido e atuação a Gregory Peck, em 1962, tornando-se assim, leitura obrigatória nas escolas dos E.U.A., enquanto símbolo de responsabilidade social e de conscientização de toda uma cultura construída pelas marcas da escravidão e das desigualdades sociais.

Diante disso, compreendemos que a obra é um retrato social de seu contexto cuja denúncia e diversas temáticas despertam no leitor uma série de reflexões que repercutem na sua realidade, possibilitando-o compreender melhor os conflitos que ainda permeiam a sociedade do século XXI e que, infelizmente, angustiam o ser humano na contemporaneidade, a destacar o racismo, que tem sido alvo de grandes debates nas atuais mídias. Esse contexto a caracteriza enquanto literatura engajada que, de acordo com Candido (2004), é um tipo de literatura que lida com questões políticas e sociais, voltada para a luta dos direitos civis dos cidadãos independentemente de sua raça, etnia, gênero ou classe social; logo, ela se torna elemento indispensável de humanização cuja tipologia tem o poder de confirmar o homem na sua humanidade.

Em relação à humanização, o teórico pontua:

> Entendo (aqui) por ***humanização*** (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 9).

De acordo com tais afirmações, acredita-se que a relevância da leitura da obra é ímpar na formação do indivíduo, proporcionando

esses traços preconizados pelo autor que legam ao sujeito a sua humanidade. Ela equipara-se a um tipo de bem que o autor denomina de “bens incompreensíveis” (CANDIDO, 2004) que, ao serem reputados, além de garantir a sobrevivência física e moral, fornece integridade individual, consciência crítica e um alto grau de percepção comum às artes de modo geral; tornando-se, portanto, um direito social que não se pode abrir mão nem negar ao próximo, indispensável para a sua formação.

Ao falar em formação, recorremos às contribuições de Baptista (2012) que enfatiza o caráter educativo intrínseco à literatura enquanto proposta de ensino e aprendizagem, funcionando como instrumento de intervenção e reflexão para as diversas práticas educativas. A autora lembra que independente de qualquer área a qual literatura já tenha se entrosado, ela jamais se desvencilhou da educação, contribuindo assim para uma fascinante construção humana. (BAPTISTA, 2012). Trazendo essa noção para o contexto da obra, pode-se dizer que ela traz contribuições significativas para áreas como o Direito, a Sociologia, a Antropologia e, no que se refere especialmente à educação, aos Estudos de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Isso se verifica quando lembramos que as temáticas que a configuram, dialogam com os temas transversais previstos pela BNCC (2018) e OCEM (2006), como, por exemplo, a cidadania, a ética, a diversidade, a igualdade, a justiça social e os valores preconizados pela moral, que funcionam como pontos de partida no tocante ao ensino de Língua Inglesa (LI) da educação básica.

No entanto, diferente do que se propõe nos documentos, os PCNs (2000) diagnosticam que a maioria das instituições escolares baseiam as aulas de LI no domínio do sistema formal da língua/objeto, enfatizando somente a norma culta, a modalidade escrita e os preceitos

da gramática normativa; deixando de lado a outra faceta da língua que é a sua função de uso e o seu contexto de atuação. Sabe-se a contradição que isso tem gerado quando tentamos ensinar a LI somente por meio de estruturas desfocadas e descontextualizadas da realidade sociocultural do educando, sem razão de uso, uma vez que, segundo as OCEM (2006), é preciso trabalhá-la, enquanto discurso (oral ou escrito), dentro de uma prática social e reflexiva para que ele ressignifique seu aprendizado e a utilize em prol de sua cidadania.

Tendo isso em mente, acreditamos que a presença da obra no ambiente educacional serviria como um tipo de discurso em apoio a inserir a LI dentro de uma prática social, contribuindo com uma perspectiva sociocultural de ensino (DONINNI, 2013) que privilegie tanto a sua estrutura (gramática), bem como a sua função social e enfatize seu contexto de atuação. Desta forma, Donnini (2013) reitera que a LI, por ser uma língua híbrida, não deve estar encerrada em si mesma, mas constitui um meio para se trabalhar em comunhão com outros componentes curriculares (como a física, por exemplo), o que possibilita o trabalho com propostas (inter, multi e trans) disciplinares no intuito de potencializar o processo ensino e aprendizagem e contribuir com uma formação integral. É nesse sentido que encontramos um diálogo com uma perspectiva de educação voltada para a teoria da complexidade, defendida por Morin (2015), que compreende a formação do indivíduo como um todo, tendo em vista seus aspectos sócio-histórico, biológico, psíquico, cognitivos e emocionais, transversalmente entrelaçados.

De modo geral, a teoria da complexidade diz respeito à conscientização da necessidade da articulação das diversas áreas dos saberes que foram fragmentadas pela noção cartesiana na era moderna

da ciência que, no intuito de conferir clareza e elucidação à luz do pensamento lógico-matemático por meio de métodos empíricos e quantitativos, subdividiu o objeto do conhecimento em tantas partes possíveis para melhor apreendê-lo. Isso trouxe, de fato, muitas contribuições para as ciências no geral, consolidando sua hegemonia no século XIX e contribuindo com os avanços tecnológicos no século XX, em virtude do processo de industrialização, no entanto, mostrou-se inconsistente quando o assunto era a subjetividade humana, dada as suas nuances e diversificações. De outro modo, enquanto o homem gozava dos benefícios das ciências, ele percebia sua visão de mundo fragmentada, à mercê de um conhecimento parcelado.

Trazendo esse entendimento para o contexto da educação, podemos percebê-la na disciplinarização, que ocorre no atual ensino, ao separar os componentes curriculares em disciplinas oferecidas pelo currículo escolar de forma estanque e descontextualizada – como a Língua Portuguesa, a Matemática, a Geografia, dentre outras –, impedindo-as de se comunicarem. Torna-se mais esclarecedor quando inferimos esta cisão na maneira como é tratado o ensino da LI, que privilegia as estruturas linguísticas em detrimento da comunicação. Morin (2015, p.75) denomina essa forma de encarar o conhecimento como “superespecialização” dos saberes que, ao simplificá-lo enquanto elemento de esclarecimento, torna-se uma inteligência dedutivamente cega, uma vez que se olharmos somente para as partes e estruturas, não poderemos compreender o todo “que está na parte que está no todo” e, portanto, lidar com a essência do conhecimento que é transdisciplinar em sua complexidade (MORIN, 2015).

Tendo em vista tais considerações, elaboramos uma sequência didática que prevê uma série de conteúdos aplicáveis e

contextualizados com o trabalho da literatura de *O sol é para todos*, com o intuito de se ensinar a LI, considerando suas quatro habilidades (*Speaking, Listening, Reading* e *Writing*), sob a intermediação de um projeto interdisciplinar que coaduna os componentes de história e Língua Portuguesa ao da LI, funcionando, pois, como elementos facilitadores de aprendizagem. Sendo assim, convém ressaltar que optamos pela interdisciplinaridade justamente pelo fato de a transdisciplinaridade ser ainda um ideal na prática, contudo, é uma forma de os educandos começarem a enxergar essa inter-relação existente entre esses componentes e começarem a adotar um pensamento que se mostre essencialmente complexo, desperto pela literatura e pela perspectiva de uma formação integral no que tange ao aprendizado de um idioma (LI).

Sequência didática: projetando a prática

Em um período de um bimestre, o que equivale a 2 meses, a obra *O sol é para todos* em sua versão original (*To Kill a Mockingbird*) seria trabalhada como recurso didático nas aulas de Língua Inglesa da educação básica, com o intuito de se ensiná-la para o nível médio, tendo em vista suas habilidades (a comunicação e compreensão oral, a leitura e prática escrita) e as estruturas linguísticas como sinônimo de sistematização do ensino. Assim, ao considerar que os educandos podem apresentar a não fluência do idioma, pensamos em um projeto interdisciplinar que inserisse nesta proposta a atuação dos componentes curriculares de História e Língua Portuguesa que, apoderando-se da versão traduzida da obra (*O sol é para todos*), buscariam enfatizar a motivação do processo de leitura (LP) e a compreensão dos eventos históricos (História) que a motivaram

enquanto produção artística literária dada em seu contexto sócio-histórico.

Por questões metodológicas, fizemos um recorte de 2 aulas semanais que totalizam 16 aulas ao todo, destinadas a cada componente curricular, para que o/a profissional tivesse tempo e disponibilidade para trabalhar em suas respectivas aulas, guiando-se por uma série de conteúdos previstos em uma sequência didática elaborada para dar conta da demanda dos objetivos propostos. Sendo assim, compreende-se por sequência didática uma série de atividades e conteúdos coordenados que são feitos passo a passo no intuito de aproveitar melhor o desenvolvimento das aulas e, sobretudo, alcançar os educandos.

Cientes disso, nas aulas de LI, utilizaríamos os trechos da obra em inglês para propor situações de aprendizagem em que os alunos pudessem trabalhar a conversação, treinando a pronúncia das palavras, a fonética e as expressões linguísticas e idiomáticas contidas na obra que mostram a língua como um fator social em sua situação real. Ao praticá-las, eles estarão exercendo juntamente as habilidades de produção e compreensão oral; e, ao mesmo tempo, a habilidade de leitura visto que, para que reproduzam os diálogos enunciados na obra, eles deveriam lê-los antes, a fim de decodificá-los e, então, compreendê-los e colocá-los em prática.

Para isso, eles necessitariam do apoio do conhecimento das estruturas desses enunciados, o que constitui uma habilidade linguística também, recorrendo à análise sintática enquanto suporte de leitura. Neste sentido, o(a) profissional iria intervir com o conhecimento funcional da análise sintática aplicada à literatura, levando o (a) aluno(a) a compreender desde o significado e as

classificações das palavras (como a noção de substantivo, verbo, adjetivo) passando pela noção de frases, períodos e orações (como o que é sujeito e predicado) até chegar ao texto que constitui a instancia discursiva do ato comunicativo do idioma. Assim, ao receberem tal instrumentalização, estariam aptos a praticarem a habilidade de escrita, respondendo a questionários sobre o conteúdo e desenvolvimento da obra que ajudam na consolidação da aprendizagem do idioma.

A priori, parece ser um processo um tanto complexo, uma vez que seja muita coisa para se aprender em um bimestre; contudo, na perspectiva da complexidade de Morin (2015), estamos falando da possibilidade de ensinar ao sujeito as habilidades articuladas e estudadas simultaneamente, e não fragmentadas como ocorre no contexto escolar, em que se ensina primeiro uma coisa e depois outra. A literatura, por sua vez, ao estabelecer um diálogo intimamente com o pensamento complexo, permite que façamos isso de forma contextualizada, sem a necessidade de recorrer à fragmentação. Também vale ressaltar que, nas aulas de LI focaríamos somente na formação linguística-discursiva do sujeito, deixando a questão da leitura e a compreensão do enredo da obra em uma perspectiva mais reflexiva e crítica para as aulas de LP, que virão como um apoio com a finalidade de prepará-los para as aulas de LI, com um conhecimento prévio.

Em relação às aulas de LP, buscariam, em instância, conceituar o que é leitura, literatura e a sua importância na formação do ser humano, resgatando assim as considerações de Candido (2004) e Baptista (2012), apontadas acima sobre a noção de literatura. Em seguida, apresentar-se-ia a obra e a vida da autora (Nelle Harper Lee,

1926-2016), situar o contexto em que foi publicada e o impacto que causou na literatura contemporânea em nível mundial, sobretudo nos Estados Unidos, revelando a sua pertinência para a atual sociedade. Feito isso, seriam separados de 1 a 2 capítulos para cada aula, tendo como método a leitura compartilhada ou em conjunto, como denomina Cagliari (2009), buscando discutir sobre as temáticas que a configuram, cuja denúncia, além das apresentadas, volta-se para o racismo. Nisso, os educandos poderão ver nela um elemento útil e que condiz com a sua realidade, adquirindo a condição de um conhecimento pertinente, revela a palavra como uma possível leitura de mundo e todo o ali escrito, ainda que por meio da ficção, reflete a realidade social.

A importância disso é que, correspondendo com as expectativas de Candido (2004) e Baptista (2012), o educando possa ter na literatura um contato que possibilite à experiência estética que é elemento essencial de uma formação artística-literária, e busquem, por meio disso, ter uma motivação intrínseca que os levará ao amor pela leitura. No entanto, para que tal prática se concretize, recorremos às aulas de História que, tendo como objeto de ensino o contexto em que se deu a criação da obra e focalizando, pois, um viés mais historiográfico de ensino, irá traçar um percurso que vai dos Estados Unidos/colônia (EUA) até os dias atuais, discutindo sobre os eventos históricos, sobretudo aqueles acarretados pela narrativa, como a guerra de secessão/civil americana (1861-65), a segregação racial que imperou na nação após essa guerra, os movimentos pela luta dos direitos afro-americanos (1960), a depressão de 1929, a Segunda Guerra Mundial, dentre outros, como destacados.

O objetivo é que os educandos façam uma ponte com a leitura da obra realizada nas aulas de LP que, por sua vez, serve de atalho para as

aulas de LI, concretizando-se, assim, em um conhecimento pertinente. Para efeito de elucidação, elaboramos uma tabela com o escopo das aulas:

Língua Portuguesa	**Língua Inglesa**	**História**
Apresentação geral do conteúdo.	Apresentação geral do conteúdo	Apresentação geral do conteúdo
Leitura 1 e 2	Comunicação oral	Da Inglaterra à América
Leitura 3 e 4	Comunicação oral	Descobrimento dos E.U.A.
Leitura 5 e 6	Comunicação oral	A divisão das colônias: Norte e Sul;
Leitura 7 e 8	Comunicação oral	A divisão das colônias: Norte e Sul;
Leitura 9 e 10	Leitura	Independência dos E.UA
Leitura 11 e 12	Leitura	"*Marcha para oeste*"
Leitura 13 e 14	Leitura	Guerra de Secessão (1861-65)
Leitura 15 e 16	Leitura	Processo de reconstrução dos estados sul
Leitura 17 e 18	Prática escrita	1° Guerra Mundial (1914-18)

Leitura 19 e 20	Prática escrita	“Depressão de 29”
Leitura 21 e 22	Prática escrita	2° Guerra Mundial
Leitura 23 e 24	Prática escrita	Luta pelos direitos civis dos afrodescendentes (1960)
Leitura 25 e 26	Revisão	Ataques terroristas
Leitura 27 e 28	Diálogos	Diálogos

Como recurso, educadores poderiam utilizar livros, revistas, jornais, sites, slides – como sugestão, o livro *A história dos Estados Unidos* (Karnal, 2007) poderia ser utilizado como uma das referências para embasar as aulas de História. Ou seja, tudo o que possa contribuir para o desenvolvimento das aulas. Se na instituição escolar houver acesso à rede *Wi-Fi*, poderiam solicitar que os educandos realizassem pesquisas em seus *smartphones* sobre a vida e obra da autora, assistindo a vídeos e tendo contato com matérias ligadas à questão do racismo na atualidade é assim, fazerem uma interface com o enredo da obra.

A avaliação seria realizada ao longo das aulas, sendo vista, portanto, de duas formas: formativa ou contínua, por levar o professor a dimensionar a aprendizagem dos alunos ao longo das aulas e, diagnóstica, cuja ênfase atribui valor a todos os envolvidos no processo e permita ao educador se aproximar de seus educandos, ao mostrar a participação, a interação e o quanto são capazes de produzir (ou deixam de produzir). O intuito destas avaliações é mostrar que o processo avaliativo não se restringe à caneta e papel, mas confere valor

ao trabalho tanto do educador (a) ao ensinar quanto do educando em aprender; sendo que no fim, um acaba aprendendo com o outro.

Com esta experiência, almejamos, portanto, conduzir a prática educativa a um processo mais interativo, dinâmico e, sobretudo, contextualizado. Ao revelar a pertinência do ensino da literatura como componente curricular de construção social, especialmente no tocante ao ensino de uma língua (LI) e da interdisciplinaridade como processo de construção de uma educação humanística, do ponto de vista moriniano e potencializadora na resolução de problemas ligados ao processo educacional. De outra forma, isto contribuiria com os objetivos da LBD (1996), que mostra a Educação Básica, especialmente o Ensino Médio, como a preparação para o convívio em sociedade e para o mundo do trabalho.

Discussões e resultados

Retomando as questões levantadas no presente trabalho, podemos concluir que a língua inglesa não deve ser concebida somente pela sua estrutura, mas pela função de uso que a qualifica como um fator social e, por isso, concretiza-se e deve estar inserida em uma prática. Tal prática encontramos na literatura de *O sol é para todos* que, ao contextualizar as habilidades linguísticas da LI, serviu de aporte para ensiná-la e potencializar a sua aprendizagem. Nesse sentido, temos a perspectiva de um ensino de caráter sociocultural que privilegia tanto as estruturas linguísticas da LI (gramática) quanto a sua função social (comunicação oral, leitura e prática escrita).

Segundo as considerações de Baptista (2012), Candido (2004) e Doninni (2013), tanto a LI quanto a Literatura são materiais férteis para o ensino e aprendizagem, capazes de propiciar o trabalho com

propostas (inter, multi e trans) disciplinares e por isso, não podem estar encerradas em si. Foi o que buscamos neste artigo, ao trazer para o contexto desta proposta, a atuação dos componentes curriculares de História e Língua Portuguesa em apoio da LI: enquanto essa, atendo-se à versão original da obra, buscaria enfatizar a formação gramatical/discursiva do educando, a LP, tendo apoio na versão traduzida, trataria da questão da leitura e da formação artística-literária, e a História, trabalhando com o contexto histórico, prezando pela formação sócio-histórica.

Nesta perspectiva, passamos a adotar o sentido de uma formação integral (enfatizada pelos documentos educacionais) que dialoga com a teoria da complexidade moriniana que prevê o aprendizado como um todo, ao visar todos os seus aspectos emocionais, cognitivos, subjetivos, culturais e sociais. No contexto da LI, isso se dá pela perspectiva de conceber a sua estrutura e função; da LP, no que tange à literatura, a sua forma e estilística; na História, tanto a sua sincronia (contexto atual) quanto a sua diacronia (contexto histórico). Sendo assim, atendendo ao inciso da BNCC que, no que concerne aos objetivos dos educandos em nível médio, prevê:

> O aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando a sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária (...) (BNCC, 2018, p. 466).

Diante disso, vale considerar a possibilidade de a proposta não atingir os resultados esperados; contudo, que ao menos o educando possa ver nessa prática uma possibilidade de aprendizagem e, sobretudo, lendo a obra, compreenda a importância de sua mensagem e

o quanto ela tem a oferecer em matéria de reflexão para as discussões que se estendem sobre a sociedade do século XXI. Se eles adquirirem esta consciência, já teremos cumprido com a nossa missão, que é mostrar a literatura como um direito social passível de humanizar o sujeito (CANDIDO, 2004) e consecutivamente uma possibilidade para o aprendizado de um novo idioma, como a LI.

Referências

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Educação, ensino e Literatura***:** propostas para reflexão/ Ana Maria Haddad Baptista – São Paulo: Arte-Livros Editora, 2012.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Educação, linguagens & livros* (*Livros eletrônicos*)**/** Ana Maria Hadddad Baptista. – 2. Ed. ver. E ampl. – Campo Largo, PR: SG Leitura Digital, 2017.

BOLDRINI, Ana Caroline. "*O sol é para todos*"**:** uma análise acerca do caráter atemporal das abordagens de Harper Lee e suas insignes contribuições ao direito. Anais do CIDIL 1, 31-41, 2016

BOLFE, Juliana Simões. *Projeto de leitura "O sol é para todos":* contribuições para a formação do leitor universitário**.** Braz. J. of Develop., Curitiba, V.4, n.1, p.270-284, jan./mar. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientaçõe***s** *Curriculares para o Ensino Médio***:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União***,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.p. 27833-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais***:** Ensino Médio. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular***:** Ensino Médio. Brasília, DF, 2018

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística/* Luiz Carlos Cagliari. – São Paulo: Scipione, 2009

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos***.** São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004

KARNAL, Leandro. *A história dos Estados Unidos*. / Leandro Karnal – Editora Contexto; 3° edição, 2007

LEE, Nelle Harper. *O sol é para todos*/ Nelle Harper Lee – José Olympio; 41° edição, 2006

REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE INTERPRETAÇÃO EM CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES POR MEIO DE PLATAFORMAS VIRTUAIS

Alessandra Gonzalez Cani Harmel
Patrícia Gimenez Camargo

Resumo: Em decorrência da pandemia da COVID-19, o mundo se viu em estado de perplexidade e insegurança. A medida profilática mais determinante com a finalidade de prevenir a contaminação foi o isolamento social. Diante desse quadro, governos, organizações e instituições em todos os setores da sociedade foram obrigados a buscar soluções para operacionalizar as relações. A utilização das tecnologias de informação (TICs) e os meios de comunicação digital têm papel fundamental nessas relações. No ensino, com a Educação a Distância, foram implantadas as plataformas de ensino e de comunicação em tempo real. No ensino superior, as disciplinas de cunho prático como tradução e interpretação foram ministradas procurando seguir o conteúdo programático apresentado no início do semestre letivo, a fim de que os alunos em formação pudessem continuar a desenvolver suas competências, assim como se preparar para o mercado de trabalho, mesmo em momento tão atípico. Este artigo narra como as autoras realizaram planejamento e condução das aulas, que foram adaptadas e adequadas às contingências do primeiro semestre letivo de 2020, para cursos de graduação em tradução e interpretação e reflete acerca dos resultados de pesquisa realizada com alunos sobre como as aulas se deram nesse período.

Palavras-chave: tradução, interpretação, ensino, ensino a distância.

Abstract: As a result of the COVID-19 pandemic, the world found itself in a state of perplexity and insecurity. The most decisive prophylactic measure to prevent contamination was social isolation. Given this context, governments, organizations, and institutions in all sectors of society were forced to seek solutions to optimize relationships. The use of information technologies (ICTs) and digital media has had a fundamental role in these relationships. In education, Distance Learning, through teaching and real-time communication platforms, has been implemented. In higher education, practical subjects such as translation and interpretation, in an attempt to follow the syllabus presented at the beginning of the academic semester, were adapted so that students in training could continue to develop their skills, as well as prepare for the job market even in such atypical moment. This article analyzes how the authors carried out planning and conducting classes, which were adapted to the contingencies of the first academic semester of 2020, for undergraduate courses in translation and interpretation and reflects on the results of a survey taken by the students on how classes were conducted during this period.

Keywords: translation, interpretation, teaching, online learning.

Introdução e panorama do ensino de interpretação

O ensino da interpretação no âmbito dos cursos superiores de tradução e interpretação ainda é pouco estudado no Brasil. Tal fato se dá especialmente pela escassez de cursos superiores de formação de tradutores e intérpretes. Nos poucos cursos ofertados em território nacional, a oferta de disciplinas relacionadas à interpretação (sejam teóricas ou práticas) é pequena, se comparada à quantidade de disciplinas de tradução presentes nos cursos.

Em 2013, Ginezi mapeou 10 cursos oferecidos no Brasil. É importante ressaltar que os dez cursos estudados estavam na área de Letras (Bacharelado e Licenciatura), sendo apenas dois deles de

bacharelado em tradução e interpretação. A diferença de carga horária em relação à interpretação e suas interfaces foi outro fator determinante na discussão de formação de intérpretes em nível universitário. Até os dias atuais não houve mudança significativa na quantidade de cursos de Tradução e Interpretação ofertados.

Apresentar considerações sobre o ensino de disciplinas de prática de interpretação em curso superior de formação de tradutores e intérpretes poderá auxiliar na reflexão de como intérpretes são formados e apontar para possíveis caminhos de aperfeiçoamento.

Apesar de a tradução ser uma prática milenar, o ensino de tradução no Brasil teve início somente da década de 60, com o primeiro curso para tradutores fundado em 1968 pela PUC, do Rio de Janeiro.

A ampliação dos cursos foi possível por conta da reforma universitária, conforme relata Bordenave (2012, p.3)

> A Tradução é uma atividade milenar e, como sabemos, houve na Antiguidade escolas famosas de Tradução, mas no Brasil só recentemente o seu ensino passou a fazer parte da área acadêmica. Aliás, em todo o mundo ocidental, hoje, podem-se contar com os dedos as Escolas de Tradução. Como já disse, foi em 1968, com a reforma universitária, que se possibilitou a ampliação dos cursos de Letras com a abertura das áreas de Interpretação e Tradução. (BORDENAVE, 2012, p.3).

Os cursos de tradução e interpretação nascem, no Brasil, no bojo do curso de Letras, visto como uma extensão do primeiro. Desta forma, a formação estava relacionada mais ao fato do estudo da língua e da literatura e, em menor grau, ao desenvolvimento de competências e habilidades para atuação no mercado de trabalho. Poderíamos então dizer que o ensino de tradução e interpretação é novo no Brasil, se julgarmos a data de seu início e, portanto, apontar reflexões que

permitam repensar as estratégias utilizadas no ensino de tradução e interpretação com a finalidade de ampliar as pesquisas em relação aos estudos de formação de tradutores e intérpretes e de formadores da área é uma necessidade para o campo.

Aliás, esse acaba se tornado um ponto de refração, pois percebe-se a formação de formadores em tradução e interpretação no Brasil como bastante incipiente. Tomando como base a apresentação do corpo docente que se encontra publicado pelas próprias instituições, vemos que muitos deles, que atuam ministrando disciplinas de tradução, assim como de interpretação, são professores de língua estrangeira – a maioria deles, de língua inglesa - com pouca ou nenhuma experiência – quer seja prática ou mercadológica na área - o que impacta sobremaneira a formação de profissionais para a atuação no mercado de trabalho.

Há, entretanto, programas que buscam formar tradutores e intérpretes em nível universitário, ainda que tenhamos algumas dificuldades claramente identificadas, tais como: baixa proficiência em relação ao par de línguas de formação, parco conhecimento relacionado às culturas e sistemas necessários a traduções e interpretações adequadas, o período extenso de um curso de formação em nível universitário (em torno de 03 anos), que tem como justificativa desenvolver competências e habilidades necessárias para uma formação adequada ao longo do curso.

Nos cursos superiores, para a formação de cunho acadêmico e desenvolvedor do estudante como pesquisador, além da proficiência na área, o ensino de tradução e interpretação está calcado em atividades práticas que pretendem simular a realidade profissional, a fim de permitir que os discentes tenham acesso a procedimentos e tipos de

trabalhos que deverão enfrentar quando de sua inserção no mercado. No decorrer do primeiro semestre do ano de 2020, por conta da pandemia por coronavírus, docentes e discentes se viram obrigados a migrar para aulas ao vivo, por meio de plataformas virtuais de ensino para que pudessem cumprir com o isolamento social imposto pelas autoridades. Toda essa comoção e necessidade de adaptação, por si só, já gerariam uma série de observações e apontamentos. Não obstante, poderemos notar futuramente que, além disso, a mudança de paradigmas é bem evidente.

No âmbito do curso de tradução e interpretação, o desafio imposto foi o de migrar aulas práticas para ambientes virtuais, permitindo a continuidade do desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao futuro profissional. Sabemos que a interpretação a distância se fez realidade bem antes do planejado: intérpretes se viram obrigados a atuar de forma remota tão logo a pandemia e o isolamento social se estabeleceram. Plataformas de interpretação a distância e inúmeros eventos discutindo o tema despontaram, as discussões foram para além das estratégias de interpretação e adentraram o campo do conhecimento tecnológico e da discussão sobre preparação do intérprete em relação à tecnologia e seu uso em eventos remotos.

A modalidade a distância como opção e o *design* de aprendizagem

No papel de docentes, atuando em cursos de formação de tradutores e intérpretes, tínhamos pela frente um duplo desafio: migrar aulas práticas para ambientes virtuais e ensinar aos futuros intérpretes não somente as estratégias e as técnicas de interpretação, mas também orientá-los em como atuar em plataformas virtuais de interpretação.

Em primeiro lugar, tivemos por base uma fundamentação proposta por Simão Neto sobre as expectativas relativas à Educação a Distância ou *Distance Learning*, haja vista sua importância para "a melhor escolha (de tecnologias, mídias e metodologias) feitas pelos responsáveis pela concepção, desenvolvimento e oferta de cursos e atividades" (2002). O autor menciona oito elementos, mas para nosso escopo mencionaremos seis:

1. Vencer distâncias – pela necessidade premente do isolamento social e impossibilidade de reunirmo-nos para as práticas exigidas pelas disciplinas.
2. Ampliar as escolhas – pensamos que uma vez que tanto alunos quanto docentes estariam, na sua maioria, em seus ambientes de isolamento, eles igualmente teriam, com apoio e orientação, a possibilidade de ampliar conteúdos de pesquisa, ferramentas, alternativas e contribuições para as aulas.
3. Facilitar o acesso – as plataformas escolhidas podiam ser acessadas por diferentes meios ou opções, tais como computadores pessoais (*desktops*, *notebooks*) ou os dispositivos móveis mais portáteis como tablets e celulares/*smartphones*.
4. Diversificar o espaço - Ainda havia que se pensar nos locais, pois poderiam estar em casa, em seus ambientes profissionais ou mesmo outros, se fosse o caso. Observamos neste quesito que um número razoável de alunos eventualmente optou por mudar de suas residências originais para voltarem a viver com pais ou parentes em outras localidades, ou mesmo irem para outras residências de veraneio ou campo a fim de se protegerem mais e evitar contato com o vírus. Foi sempre

pensando e considerando como o aluno poderia participar de suas aulas, no dia e no horário nos quais normalmente ocorreriam, que os esforços, as orientações e o suporte se deram.

5. Aumentar a colaboração – a proposta vem ao encontro do que expõe Simão Neto: de que a EAD venha a ser "utilizada para sustentar ações coletivas, possibilitando a aprendizagem colaborativa e incentivando a cooperação interinstitucional... trazendo uma dimensão mais solidária ao aprender" (2002). Essa expectativa nos foi de grande valia e inspiração pois, aplicando atividades e estratégias condizentes, foi possível experienciar e perceber o sensível envolvimento e desenvolvimento dos alunos participantes, uma vez poderem eles perceber que estariam utilizando das mesmas ferramentas e dos mesmos princípios como se estivessem atuando profissionalmente. Aliás, muitos também se mostraram extremamente proativos, trazendo contribuições interessantes e valiosas para o desenvolvimento das competências interpretativas.
6. Mudar as formas de ensinar e aprender – a nosso ver, diretamente ligada e decorrente da expectativa anterior, acredita-se que a atribuição de atividades e tarefas de forma colaborativa e estimulando a autonomia seria um "caminho para chegar a novas formas de ensinar e aprender, de acordo com paradigmas educacionais emergentes". (2002)

Por isso, mesmo com a surpresa e as incertezas que o evento pandêmico trouxe, procuramos manter para nossos alunos em

formação – assim como para nossos colegas – uma perspectiva de positividade e de otimização de recursos, já que nossa experiência se constitui tanto pela prática quanto pela bagagem acadêmica, uma vez sermos tradutoras e intérpretes por atividade profissional, assim como docentes para essas disciplinas e cursos. Com essa perspectiva e a utilização das plataformas *Zoom, Meet* do *Google GSuite* e *Blackboard Collaborate*, conseguimos manter o conteúdo programático em nossas turmas, no que tange à teoria e à prática de interpretação, com um diferencial: a originalidade e a autenticidade de atividades que espelhassem os eventos profissionais. Trabalhamos de acordo com nossas melhores estratégias nas aulas presenciais, adaptadas aos encontros virtuais síncronos muitas vezes nos utilizando do *design* de aula invertida ou *flipped learning*. Detalhemos um pouco sobre essa estratégia.

Talbert nos faz revisitar o modelo tradicional:

> Durante séculos no ensino superior, a forma mais eficiente de ensinar os estudantes era reuni-los em um local e horário determinados, disseminar informações pertinentes e então fazê-los trabalhar com elas em atividades envolvendo processos cognitivos mais complexos do que simplesmente anotar as informações dadas. Esse ainda é o modo predominante de instrução nas universidades atualmente e deve ser familiar para quase todos. Os alunos chegam à sala de aula com seus colegas, têm o primeiro contato com o novo conteúdo por meio de uma aula expositiva (a qual pode incluir elementos de atividade, como trabalho em grupo ou interações com perguntas/respostas) e então vão para casa trabalhar com esse material novo por meio de um dever de casa, laboratórios, redações, projetos e similares. Esse ciclo de encontros, seguidos por trabalho de alta complexidade, seguido por encontros, continua, pontuado por avaliacões somativas ocasionais. (2019, p.4)

A maior parte dos cursos presenciais segue esse modelo. E se formos perguntados sobre como funciona a aprendizagem, será muito provavelmente assim que a descreveremos. “É um modelo que pode, nas mãos certas, criar um ambiente de aprendizagem no qual a aprendizagem profunda é facilitada.” (2019) No entanto, ainda de acordo com o autor, “há questões cruciais com o modelo tradicional que estão se tornando cada vez mais aparentes à medida que o mundo à nossa volta está mudando”. (2019, p. 5)

Essa mudança mencionada na citação decorre da utilização do tempo e do espaço para o desenvolvimento pretendido das atividades, das habilidades e competências. Se tomarmos como princípio que o modelo tradicional “usa as aulas como contato inicial com o material novo e a disseminação do material relacionado, com as tarefas de maior complexidade relegadas aos espaços individuais dos alunos”, poderíamos nos deparar aqui com um problema relativo ao “apoio para tarefas de maior complexidade, tempo em aula para exploração de ideias profundas, autorregulação e relações profissionais sadias.” Se, ao invés de seguirmos o modelo tradicional, invertêssemos “como são usados o espaço, o tempo e a atividade, acabaríamos com um modelo radicalmente melhor.” (2019, p. 5)

Para tal, planejamos e programamos atividades para nossas aulas tentando seguir os parâmetros do modelo entendido como *aprendizagem invertida*, sugeridos por Talbert (2019):

1. O primeiro contato dos alunos com material novo na disciplina e seus primeiros passos na cognição básica usando esse material ocorreriam *fora* da sala de aula, porque eles poderiam se beneficiar se tivessem um tempo não estruturado para interagir com esse material no seu próprio ritmo e também

porque as tarefas cognitivas básicas não requerem o tipo de orientação intensiva de um especialista que as de nível superior demandam.

2. Tendo deslocado as primeiras experiências de contato para fora da classe, toda a aula agora está aberta para perguntas específicas e para tarefas de nível superior – o tipo de trabalho árduo e exigente que os alunos precisam fazer para assimilar as informações que receberam, e serão ainda mais beneficiados com interações sociais com seus colegas e com a orientação próxima de um especialista.

Atividades, Estratégias Aplicadas e Avaliações

A fim de darmos conta de um conteúdo já programado, as adaptações e adequações foram frequentes e incessantes; claramente, fomos beneficiadas por nosso conhecimento prévio no uso de plataformas virtuais tanto de aprendizagem como de comunicação, em virtude de nossa experiência profissional, como mencionado anteriormente. Assim, depois de falas de apoio e orientação aos alunos, pudemos justificar como isso seria realizado. Algo que, posteriormente, viemos a sentir, tampouco seria muito diferente ou estranho ao que poderíamos realizar em aula presencial. As disciplinas eram de Interpretação Simultânea, Interpretação Consecutiva e Interpretação Jurídica ou Forense. Como conteúdo, dispúnhamos de leitura de textos acadêmicos sobre teoria interpretativa em cada uma das modalidades e sobre sua prática. O escopo era o de suscitar reflexões e discussões sobre os tópicos lidos. Por isso os textos eram enviados na semana antecedente à aula. Os alunos deveriam realizar a leitura para que o tempo de aula fosse utilizado para sua discussão e emissão de opiniões.

Caso o texto fosse mais longo e complexo, havia a proposta de que os colegas se cotizassem em sua leitura, se assim o desejassem, e depois falassem a respeito de suas respectivas partes, reconstruindo o texto e as ideias. Essa estratégia se mostrou bem proveitosa, pois contou com a simpatia e consequente aderência à proposta, reduzindo sobremaneira o número de alunos que eventualmente não participariam de uma discussão por não terem empreendido a leitura.

Com relação às atividades de prática de interpretação, tivemos observações bem interessantes no decorrer das aulas dos cursos. Aos alunos, também era enviado um vídeo ou um texto para que realizassem o seu preparo com relação à terminologia, pronúncia, pesquisa sobre área de especialidade e, durante a aula, a apresentação seria realizada. Além disso, também propusemos que os alunos escolhessem suas próprias fontes, que poderiam ser áudios, vídeos, textos, tanto no sentido inglês-português quanto português-inglês, e que realizassem a interpretação aos colegas durante a aula. Essa estratégia mostrou-se muito bem aceita e eficiente, pois em todas as aulas tínhamos ótimas fontes de prática, de acordo com escolhas diversas, o que em muito contribuiu para o estímulo acadêmico e profissional de colaboração e estabelecimento de noção de networking, tão fundamental para a qualificação profissional dos tradutores e intérpretes em formação. Ficou bem evidente que o fato de os alunos terem seus recursos à mão, e não terem de se expor pessoal ou fisicamente, foi um fator determinante para que muitos deles desenvolvessem suas competências linguísticas e interpretativas, melhorando em muito sua articulação e o nocional sobre as áreas de comportamento e conduta adequados à profissão, em um ambiente no qual eles realmente trabalharão em suas carreiras. Talvez esse tenha

sido o fator que mais os tenha feito compreender a importância da prática e da dedicação em ambiente virtual e para que não resistissem ou criticassem a sua utilização, mesmo nas condições adversas e inesperadas com as quais todos tivemos de lidar.

O mais nevrálgico, talvez, seja a questão avaliativa, pois a grande dúvida ou questionamento dos alunos era justamente como se daria o "critério de notas" nesse quadro. Justificamos que em nada seria prejudicada a avaliação e que ela se daria de forma contínua – nada pontual! – e que por isso tão importante seria a participação de todos nos processos. A proposta já havia sido atribuída logo na primeira aula (antes mesmo do início do isolamento social) e as datas marcadas no primeiro mês. Seu desempenho não foi em nada diferente do que a prática estimulada e desenvolvida durante o semestre letivo. Durante os encontros e os preparos, eles deveriam, em duplas ou em trios, planejar um evento de interpretação como se tivessem sido contratados para trabalhar em um evento real, online. Poderiam escolher a fonte que fosse pertinente: no caso de Interpretação simultânea, uma palestra, um discurso, uma aula, um vídeo instrucional, etc. Para interpretação forense, vídeos ou textos (para interpretação *prima vista* ou *sight translation*) com gêneros e terminologia pertinentes. Os eventos deveriam durar no máximo 5 (cinco) minutos e eles deveriam utilizar a interpretação nos dois sentidos, minimamente: inglês-português e português-inglês, para todos os participantes. Eles deveriam gerenciar todos os detalhes e apresentar aos colegas de classe, que seriam seu "público-alvo" além de avaliadores. Também foi orientado a eles que utilizassem recursos de gravação como *SoundCloud* para inserirem suas práticas na plataforma. Com isso, tiveram *feedback* tanto dos colegas quanto das professoras durante o

evento, e ainda poderiam rever as apresentações e continuar a desenvolvê-las, se assim o desejassem, com os compartilhamentos nas plataformas. Com essa agenda, todos fizeram suas participações e, deram *feedback* aos colegas e as notas eram assim compostas sobre essas atividades: a interpretação em cada sentido com as respectivas fontes, de forma individual, além do feedback dado aos colegas como forma de participação e desenvolvimento da articulação e linearidade teórica.

Para operacionalizar a parte burocrática e administrativa da integralização das notas, foi utilizada a plataforma *Google Classroom*, para que as atividades fossem publicadas, orientadas e inseridas, e o envio fosse direcionado para o Recurso *Google Drive* da Plataforma para cada turma. As atividades interpretativas gravadas ou desenvolvidas eram postadas em arquivos ou por compartilhamento de links para outros canais nos quais os alunos tivessem publicado suas produções. Essa conduta fez com que todos os alunos tivessem igualmente acesso às produções de colegas, gerando-se assim um portifólio para suas referências. Com as inserções das notas registradas em seus campos devidamente definidos e planejados no *Google Classroom*, as somatórias e médias foram automaticamente realizadas, com bastante propriedade e otimização.

Em outra das instituições, ocorreu que as Atividades Avaliativas deveriam estar todas registradas na plataforma *Blackboard* a fim de vincular as notas ao sistema próprio. Foram 6 instrumentos avaliativos (tal qual faríamos presencialmente – destacando entre elas a aplicação da Avaliação Regimental (a avaliação final institucional da universidade) que foi, no nosso caso, muito bem adaptada ao *Blackboard*. Os alunos tiveram a oportunidade de realizar as atividades

avaliativas com o upload de seus arquivos, tanto de elaboração escrita sobre o conteúdo teórico quanto a prática em forma de gravação, inseridos na própria plataforma. Poderiam inserir arquivos de escrita (Word ou PDF), áudio e/ou vídeo, ou ainda compartilhar os links de acesso aos canais ou arquivos onde tivessem veiculado suas produções. Todas as notas foram atribuídas e inseridas nos sistemas como de costume.

Notamos também que o acesso à aula se mostrou bem eficaz e que o percentual de ausência foi bem menor ao que apontamos durante o período de aulas presenciais. Ademais, como os alunos estavam em seus ambientes, eles não tinham a necessidade, por exemplo, de se ausentar para um "intervalo" para comprar um lanche ou tomar um café. Faziam-no durante o período dos encontros e, caso tivéssemos intervalo estabelecido, ele era geralmente bem respeitado, não havendo a interferência de movimentação de pessoas entrando e saindo da sala.

Após a finalização do semestre letivo, conduzimos uma pesquisa a fim de verificarmos de que forma e em qual extensão as práticas conduzidas nas aulas ao vivo, utilizando-nos de diferentes plataformas virtuais, atenderam à ementa proposta nas disciplinas ministradas. Para que a pesquisa fosse possível, abrimos uma chamada para que discentes que migraram para as aulas ao vivo avaliassem e discutissem a experiência a partir de respostas por meio de um formulário eletrônico. As perguntas realizadas e os respectivos resultados foram:

1. Qual semestre você estudou em 2020/1?

Os alunos representavam quatro diferentes grupos: alunos ingressantes (cursando o primeiro semestre do curso), sétimo semestre (alunos concluintes), terceiro semestre e outros semestres. Neste ponto, vale salientar que ingressantes e concluintes representam, juntos, 77,8 % do total de respondentes, tendo os demais semestres 22,2% de representatividade.

2. Quais foram as disciplinas cursadas por você neste semestre? (Assinale caso tenha cursado mais de uma na modalidade à distância neste semestre)

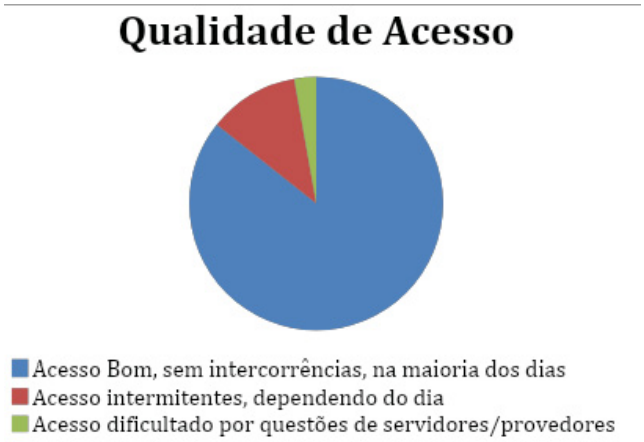
Interessava-nos saber quais foram as disciplinas cursadas, uma vez que tínhamos respondentes cursando mais de uma disciplina no

mesmo semestre. Ao indagar sobre as disciplinas, buscávamos mapear as possíveis dificuldades apresentadas no cumprimento da ementa da referida disciplina. Interpretação Forense teve a maior porcentagem (55,6%). Em seguida, Interpretação Simultânea (36,9%) e Interpretação Consecutiva (33%). Interpretação Comunitária (16,7%), Introdução à Interpretação (8,3%) e Legendagem, Interface Semântica (2,8%) também estiveram presentes, mas em porcentagem menor.

3. Qual foi a plataforma de estudos utilizada pela sua instituição de ensino?

Quanto à plataforma, vale ressaltar que as instituições de ensino fizeram a escolha de qual plataforma seria utilizada, tendo os professores que se adaptarem, bem como adaptarem à forma de adequação das atividades propostas. A plataforma *Google Meet* foi a mais utilizada (72,2%), seguida da *Blackboard* (25%). A plataforma *Zoom*, que no momento seria a mais indicada por contar com um módulo de interpretação, foi a menos utilizada (2,8%). Isso nos leva a crer que as instituições fizeram adequações para aulas ao vivo sem, no entanto, levar em consideração as especificidades dos cursos.

4. Como foi seu acesso à plataforma de estudos?



Ao discutirmos aulas ao vivo, ou seja, aulas síncronas, uma das principais considerações a serem feitas é a questão do acesso por parte do alunado. A resposta acesso bom, sem intercorrências, na maioria dos dias (86,1%) foi uma surpresa, uma vez que pudemos concluir que a maior parte de nossos alunos disponibilizavam de acesso remoto. Por outro lado, acessos intermitentes, dependendo do dia (11,6%) foram relatados. Apenas uma pequena parcela (2,8%) indicou ter acesso dificultado por questões de servidores/provedores.

5. O conteúdo das aulas foi adequado e cumprido de acordo com o planejamento e com o programa?

A pergunta sobre conteúdo se deu, pois os alunos iniciaram o semestre com aulas presenciais. No início do semestre, o conteúdo das aulas foi discutido e os programas estabelecidos, assim os alunos tinham conhecimento dos conteúdos planejados. Com a mudança para aulas ao vivo, a maior parte (77,8%) afirma que o conteúdo foi cumprido; no entanto, aparece a resposta parcialmente (19,4%) e somente 2,8% acredita que o conteúdo não foi cumprido de acordo com o programa.

6. O conteúdo da disciplina atingiu o objetivo de iniciação ou de desenvolvimento da competência interpretativa?

A pergunta tinha por objetivo mapear o início ou o desenvolvimento da competência interpretativa, a resposta sim (83,3%) revela que as aulas ao vivo possuem potencial de desenvolvimento. Uma outra parte (13,9%) acreditou que cumpriu parcialmente e uma fração menor (2,8%) acredita que o conteúdo não permitiu tal desenvolvimento.

7. Durante as aulas online, você teve a oportunidade de participar ativamente das práticas?

Os percentuais de resposta à pergunta anterior foram mantidos, uma vez que as perguntas seis e sete estão intimamente ligadas. A resposta sim (83,3%) revela que as os alunos participaram ativamente durante as atividades práticas. Uma parte dos alunos (13,9%) participou parcialmente e (2,8%) afirma não ter participado ativamente.

8. Quais recursos tecnológicos foram utilizados para a prática?

Os alunos tinham a possibilidade de marcar mais de uma opção nesta questão, o objetivo principal era verificar quais tipos de plataforma foram utilizadas durante as aulas ao vivo. Youtube com vídeos foi a mais utilizada (94,4%), Plataforma de Webconferência e

Recursos audiovisuais aparecem com a mesma porcentagem expressiva (72,2%), da mesma forma, WhatsApp e Recurso de Gravação de Áudio e Vídeo (11,1%) foram utilizadas em menor grau, mas ainda estiveram presentes.

9. Os recursos tecnológicos foram utilizados de forma a desenvolver minha competência interpretativa?

Em relação ao uso dos recursos tecnológicos, 77% dos alunos declararam que a utilização auxiliou no desempenho da competência interpretativa, uma menor fração (16,7%) expressou que apenas parcialmente, e "não" foi a resposta dada por 5,5% dos alunos.

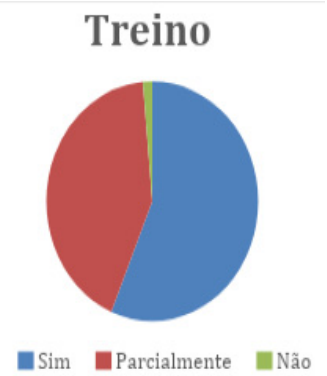
10. Ao participar das aulas e práticas, obtive *feedback* e avaliação?

O *feedback* e a avaliação foi a pergunta que mais gerou respostas positivas (97,2%), o que nos leva a crer que os docentes, ao longo das aulas ao vivo, mantiveram o padrão de *feedback* e de avaliação das atividades interpretativas. Um pequeno grupo (2,8%) afirmou ter obtido *feedback* parcialmente. Não houve respostas negativas no formulário.

11. O *Feedback*/Avaliação foi de valia para meu desenvolvimento e aprendizagem?

No ensino de interpretação, sabemos que o *feedback*/avaliação tem por objetivo desenvolver e significar a aprendizagem, para que esta possa ser utilizada no mercado de trabalho, quando da inserção dos intérpretes em formação. A porcentagem de 86,1% com resposta sim, e 13,9% com parcialmente indica que o *feedback* tem potencial para poder encaminhar os alunos ao mercado de trabalho. Como na pergunta anterior, não houve resposta não.

12. A modalidade de prática online me proporcionou a oportunidade de treinar e me desenvolver para eventos no mercado de interpretação?



Conforme imaginávamos, a resposta à pergunta sobre oportunidade de treino teve uma grande porcentagem de alunos com resposta afirmativa (55,6%); no entanto, a quantidade de alunos que escolheram a resposta parcialmente também foi maior (41,7%), provavelmente devido a dificuldades que estão para além da atividade de interpretação – pouco domínio do idioma, dificuldade de se expressar, falta de conhecimento lexical e terminológico adequado para o treino adequado. Também houve 2,7% que respondeu negativamente.

Após as perguntas, havia um espaço para que o discente fizesse comentários opcionais. Apenas quatro discentes apresentaram comentários, que seguem reproduzidos:

Aulas online foram eficientes.

A maior defasagem foi não termos acesso aos laboratórios, algo que nós almejávamos muito. Além disso, não houve maiores intercorrências.

A professora soube utilizar muito bem as ferramentas disponíveis para realizar as aulas.

Aprendemos muito com a prática como, por exemplo, a sight translation e com nossas apresentações. Nas apresentações foram aulas de interpretação e na sight translation, a professora nos corrigia e nos ensinou a usar os termos terminológicos. Foi ótimo para o nosso aprendizado

Reflexões acerca das aulas ao vivo em disciplinas de prática de interpretação

A partir da leitura e das análises apresentadas para cada uma das perguntas, desejamos apontar algumas reflexões sobre o ensino e a prática deliberada de interpretação em cursos de graduação visando à preparação adequada dos futuros intérpretes e sua inserção no mercado de trabalho.

Apesar das dificuldades encontradas no momento em que as aulas foram conduzidas para aulas virtuais (neste caso específico ao vivo), foi possível cumprir os objetivos, atividades e conteúdos propostos para cada uma das disciplinas.

O acesso às aulas foi disponibilizado por plataformas diversas por decisão das instituições de ensino. Como professoras, foi necessário que adequássemos as atividades a cada uma das plataformas, que possuem funcionalidades específicas, fazendo com que a preparação das aulas fosse extensa e complexa.

Diferentemente do que pensávamos no início da disponibilização das aulas ao vivo, os alunos relataram ter acesso adequado para as aulas. Devemos ressaltar que as instituições são privadas, o que pode ter facilitado o acesso dos alunos à internet.

Feedback foi o ponto mais relevante de nossa pesquisa; os alunos relataram a importância do *feedback* e sua importância, utilizando-o quando de sua inserção no mercado de trabalho.

Para além das reflexões apresentadas, mais pesquisas, mais estudos e mais compartilhamentos perfazem o caminho para que se tenha melhor noção e condições de como se cumprir essa tarefa que acompanha as civilizações e suas histórias: o desenvolvimento das habilidades, das competências, da ciência e do saber, mesmo nas

condições mais adversas. Ademais, fez-nos ver que os limites são transponíveis e que isso pode ser válido para todas as áreas do conhecimento.

Referências

BORDENAVE, Maria Cândida. **A Formação do Tradutor**. Tradução em Revista, Rio de Janeiro, v.13, p.3-7, Fevereiro. 2012. Disponível em: < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20899/20899.PDF .> .Acesso em: 25 fev.2019.

GINEZI, Luciana Latarini. Ensino de interpretação simultânea na graduação: uma análise de corpora de aprendizes. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.8.2016.tde-14032016-112111. Acesso em: 2020-07-17.

SIMÃO NETO, Antonio**. Planejando EAD: uma tipologia das formas de educação à distância com base nos meios utilziados e no grau de interação entre os agentes.** Colabor@ - Revista Digital da CVA, Ricesu, V. 1, Número 4, maio de 2002.

TALBERT, R. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior.** Porto Alegre: Penso, 2019. 246 p.

Recursos online:

Blackboard Collaborate. https://www.blackboard.com/teaching-learning/collaboration-web-conferencing/blackboard-collaborate

Google Classroom. https://gsuite.google.com/intl/pt-BR/essentials/?gclsrc=aw.ds&utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=latam-BR-all-pt-dr-bkws-all-all-trial-b-latam-1008071-LUAC0010711-GoogleMeet&utm_content=text-ad-none-none-DEV_c-CRE_442943743627-ADGP_Hybrid%20%7C%20AW%20SEM%20%7C%20BKWS%20~%20BMM%20%7C%20Meet-KWID_43700055122379702-kwd-299210509137-userloc_1001773&utm_term=KW_%2Bgoogle%20%2Bmeet-ST_%20google%20%20meet&gclid=CjwKCAjwr7X4BRA4EiwAUXjbt219NCDD9cCbx3823vO2FBXcFAC-ENNFJQvnK3XF4rsY8rgejTe9TxoCRT8QAvD_BwE

BOOKTUBERS: O FENÔMENO MIDIÁTICO CONTEMPORÂNEO E SUA FUNÇÃO NA FORMAÇÃO GRUPAL IDENTITÁRIA[32]

Sabrina Souza Silva
Sheila Marchioli Quirino
Stefani Paulon

RESUMO: Os *Booktubers* é a nomenclatura dada a uma comunidade que trata de assuntos da esfera literária. Essa pesquisa tem como objetivo analisar o impacto do fenômeno *Booktuber*, visando demonstrar sua relação de proximidade e recepção do público. Para isso, utilizamos as teorias da Psicologia Social e Psicologia Discursiva, levando em consideração os aspectos da construção da identidade, as mídias contemporâneas e a Sociedade de Consumo. Na pesquisa, foram analisados três vídeos de *Booktubers* e os comentários de seus inscritos. Constatamos que os jovens levam em consideração as recomendações dos *Booktubers* e leem os livros que são indicados por eles. Como esses jovens estão em um processo de formação de identidade, sentem a necessidade de se relacionar e pertencer a um grupo.

Palavras-chave: *Booktuber*. Psicologia Social. Psicologia Discursiva. Identidade. Sociedade de Consumo. Literatura e Mercado.

ABSTRACT: Booktubers is the nomenclature given to a community that deals with issues in the literary sphere. This research aims to analyze the impact of the Booktuber phenomenon, aiming to demonstrate its relation to public proximity and reception. For this, we used the theories of Social Psychology and Discursive Psychology, taking into consideration the aspects of identity construction, contemporary media, and the Consumer Society. In the research, we analyzed three

Booktubers videos and the comments of their subscribers. We found that young people take into consideration the Booktubers' recommendations and read the books that are recommended by them. As these young people are in a process of identity formation, they feel the need to relate and belong to a group.

Keywords: Booktuber. Social Psychology. Discursive Psychology. Identity. Consumer Society. Literature and Market.

Introdução

Este artigo[33] resultou de pesquisa realizada sobre a comunidade *Booktuber*, aquela que apresenta seus vídeos na plataforma do *YouTube*. Os *Booktubers* surgiram recentemente e se transformaram em um fenômeno, principalmente entre os jovens. A pesquisa investigou como os novos meios de comunicação influenciam diretamente a vida física e psíquica do ser humano, relacionando-os aos *Booktubers*, e como influenciam a vida das pessoas e a leitura de seu público. Investigam-se os *Booktubers* como caminho para trocas comunicativas que se relacionam com seu público/inscritos, criando laços e uma relação de intimidade e proximidade.

A pesquisa apresenta a questão do mercado editorial e do consumo, colhendo e investigando dados qualitativos por meio da seleção de comentários dos seguidores das *Booktubers*. Busca, portanto, compreender e analisar, mediante as concepções da Psicologia Social e Psicologia Discursiva, a influência dos *Booktubers* em relação aos seguidores; busca-se evidenciar o impacto social do mercado consumidor. O trabalho também fundamenta-se nessa teoria com o objetivo de mostrar o que está por trás desse consumo.

As *Booktubers* selecionadas foram Bel Rodrigues, Paola Aleksandra e Pam Gonçalves, porque percebe-se que elas tratam de conteúdos

diversificados em seus canais, e ao mesmo tempo são muito influentes na área. Destaca-se que, para realizar a pesquisa, adotou-se como critério de escolha a seleção dos *Booktubers* que tratam apenas de livros e da esfera literária.

A comunidade *Booktuber* tem uma boa visibilidade do público, em especial dos jovens contemporâneos que transitam pela internet e se interessam por leitura. Os jovens estão passando por um momento de construção de sua identidade e por isso o trabalho apresentará essas concepções, por meio da teoria de Erikson e Ciampa (1989). Perguntas que orientaram a pesquisa foram: Por que os jovens escolhem o *Booktuber* e não o professor como fonte de indicação de leitura?

Logo, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar o impacto do fenômeno *Booktuber*, visando demonstrar sua relação de proximidade e recepção do público, como objetivos específicos analisar os Booktubers por meio da Psicologia Social e Psicologia Discursiva. O trabalho procurou também explicar alguns aspectos da identidade, visando compreender as relações entre inscritos e *Booktubers*. A pesquisa verifica a influência causada no público desses canais por meio de uma análise dos comentários dos inscritos no *Twitter*. Teorias da Psicologia Social e Psicologia Discursiva fundamentaram a análise para verificar o motivo que leva o público a considerar a indicação dessas pessoas. A pesquisa tem cunho qualitativo, no qual são descritos, analisados, observados, registrados e correlacionados os dados coletados a respeito dos *Booktubers* a fim de analisar e registrar as características do fenômeno *Booktuber*.

O trabalho teve como hipóteses que o público leva em consideração as recomendações dos *Booktubers* e leem os livros que são indicados por eles, por uma possível defasagem no ensino de

literatura na escola, e que esses jovens estão em um processo de formação de identidade, por isso sentem a necessidade de se relacionar e pertencer a um grupo, também acredita-se que eles causam um impacto na vida e no gosto literário de seu público.

Compreendendo o universo do Y*ouTube*: identidade e processo grupal

Trata-se nesta seção da definição de *YouTube*, *YouTubers* e *Booktubers*, também apresentaremos as teorias de identidade, psicologia social e processo grupal, pois elas se relacionam com as hipóteses levantadas neste trabalho.

O *YouTube* é um site de compartilhamento de vídeos, que foi fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, em junho de 2005. No início, como aponta Burgess e Green na obra "*YouTube* e a Revolução Digital", era um entre vários serviços que "tentavam eliminar as barreiras técnicas para maior compartilhamento de vídeos na internet" (BURGESS; GREEN,2009, p.17). A interface do *YouTube* era simples, o usuário poderia fazer upload, publicar e assistir vídeos sem precisar ter um grande conhecimento tecnológico. De acordo com Burgess, ocorreram mudanças em outubro de 2006 quando o Google pagou 1,65 bilhão de dólares pelo *YouTube.*

Pode-se dizer que o *YouTube* não é uma produtora de conteúdo em si, mas um tipo de plataforma e agregador de conteúdo, sendo que a plataforma não estaria ligada ao mercado voltado para a produção de vídeo, mas sim de compartilhamento dos vídeos. São os usuários que criam o conteúdo da plataforma, o que pode gerar novos usuários e audiência. Outro aspecto importante é uma visão de Burgess e Green sobre o YouTube, como um site de cultura participativa, para isso o

autor se apoia em Jenkins, segundo ele essa cultura participativa estabelece que os fãs e os consumidores seriam convidados a participar da criação e do andamento do conteúdo. Assim, o YouTube pode ser entendido como uma plataforma de compartilhamento de vídeos que são produzidos pelos seus respectivos usuários. Portanto compreende-se que os autores unem a mídia e a cultura.

Os *YouTubers* são pessoas que atuam nessa plataforma e tratam de um assunto em seus respectivos canais sobre o qual normalmente tem algum conhecimento. Existem vários tipos de canais e conteúdos nas plataformas com assuntos que podem ser cinema, música, pegadinhas, entre outros. Cada um destes assuntos atrai um tipo de público e com isso os *YouTubers* "atraem" e muitas vezes criam um laço com este público. Como foi apresentado por intermédio das concepções de McLuhan (1964) os meios e as mídias afetam diretamente a vida do ser humano, as mídias seriam o "motor da história", provocando uma evolução dos meios de comunicação. Nossa vida é permeada pela comunicação e a internet atua como transformadora no modo como nós nos comunicamos, somos afetados por esta tecnologia da comunicação. Portanto esses *YouTubers* conseguem "fisgar" o público, criar uma relação com eles, e essa relação é cada vez mais próxima. A internet possibilitou novas maneiras de interação, não se limitando somente à comunicação presencial.

Os *Booktubers,* segundo Jeffman (2017), são pessoas que atuam na plataforma do *YouTube*, eles têm um canal em que criam conteúdos relacionados a livros e a leitura, expondo suas opiniões a respeito de leituras realizadas, eventos aos quais compareceram, autores preferidos, tudo que é relacionado direta ou indiretamente à esfera literária. Existem canais que falam sobre livros, mas também abordam

outros tipos de assuntos. Trataremos somente dos canais que falam sobre livros, os que são nomeados *Booktubers.*

Os vídeos produzidos por eles são diversos, há vídeos em formato de listas, podendo abarcar uma lista abrangente de vários livros ou apenas um livro, também é possível encontrar vídeos em que o *Booktuber* fala sobre os livros que leu recentemente, há outros vídeos em que mostram a organização da estante de livros. Há um tipo de vídeo denominado Book Haul que são vídeos em que são mostrados os livros que foram adquiridos no mês e por fim há o vídeo em que os *Booktubers* respondem às perguntas de seu público, fazendo com que o laço entre *Booktuber* e inscritos seja fortalecido.

Destaca-se a definição de Recuero sobre *YouTube* como uma rede social*:* "Uma rede social é compreendida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos) e suas conexões" (RECUERO, 2009, p.3). Ainda, segundo a autora, a abordagem de rede importa, devido à ênfase da conexão dos indivíduos no ciberespaço, uma conexão entre os *YouTubers* ou *Booktubers* com o público, de maneira mais especifica os inscritos no canal, compondo, assim, dois atores na rede social *YouTube*, o que pode ser denominado de laço social, este laço seria composto de relações sociais que são constituídas de interações sociais, ainda segundo a autora estas interações sociais são ações que provocam um reflexo comunicativo entre os indivíduos e os pares, e estas repetidas resultariam em relações sociais.

Para proceder com a observação da proximidade dos *Booktubers* com os inscritos a pesquisa traz o que diz a Psicologia Social, no livro **Psicologia Social**: O Homem em movimento, que foi organizado por Silvia T.M. Lane e Wanderley Codo (1989), no qual há textos de vários autores. A Psicologia Social tem como objetivo conhecer o indivíduo no

seu conjunto de relações sociais, englobando aquilo que lhe é específico e também o que é manifestação grupal e social. Este estudo também pode responder à pergunta de como o homem é sujeito da História e transformador de sua vida e também da sociedade. De acordo com Lane (1989), para tomar conhecimento das representações sociais de determinado indivíduo, é preciso, através dos atos ilocutórios explícitos e implícitos, definir o lugar que esse ocupa em relação aos outros e por meio do discurso verificar como seu espaço se constitui nessa relação, assim esse indivíduo é socialmente representado e reproduzido como "todo mundo", ou seja, é possível identificar o indivíduo que produz e reproduz a formação social de seu grupo.

Neste livro, Ciampa (1989) trata sobre identidade. Ssegundo ele, a primeira noção de identidade é a diferença e igualdade, pois para ele o conhecimento de si só é revelado por meio do reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, tradições, normas, interesses, etc. Dessa maneira a identidade é constituída pelos diversos grupos aos quais o indivíduo se insere. A identidade tem caráter temporal, que fica restrito a um momento originário, nos "tornamos" algo, como por exemplo, quando uma pessoa se torna professor e desde que essa identificação existe, lhe é dada uma identidade de "professor", como uma posição. Então a posição o identifica, diferenciando-o como dotado de certos atributos que dão uma identidade considerada formalmente como atemporal, sendo assim, cada posição do indivíduo o determina, fazendo com que a existência concreta seja a unidade da multiplicidade, que é realizada pelo desenvolvimento dessas determinações.

A cada momento da existência do ser humano, embora seja uma totalidade, é manifestada uma parte do indivíduo como desdobramento das múltiplas determinações às quais esse está sujeito. Portanto, a identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto, é uma metamorfose. Para complementar a noção de identidade, é necessário apoiar-se também nas concepções de Erik Erikson. Segundo Duane P. Schultz e Sydney Ellen Schultz, em **Teorias da Personalidade** (2016), ele foi treinado na tradição freudiana pela filha de Freud. Erikson produziu uma abordagem da personalidade que amplia as concepções de Freud e também continua com algumas centrais.

Shultz e Schultz (2016) abordam uma questão interessante, em se tratando de uma identidade virtual. Segundo eles, os sites da internet podem proporcionar aos adolescentes oportunidades de fazer o que Erikson dizia ser necessário, que é experimentar papéis, para ver quais se encaixam melhor. Eles apresentam o exemplo de jogos RPG, onde os jovens podem "viver" personas e encenar fantasias. Os autores apresentam uma pesquisa elaborada na Austrália com crianças e adolescentes que possuíam uma pontuação relacionada a solidão e ansiedade social e que eram predispostos a comunicar-se on-line sobre questões pessoais e intimas, mais do que os que tinham uma baixa pontuação em solidão e ansiedade. E outros dados demonstraram que a página pessoal de um indivíduo possui um importante papel na formação de sua identidade.

Com isso, o ambiente virtual pode desempenhar um importante papel na formação da identidade de um jovem, momento esse em que o jovem está experimentando papéis, ideologias. Há a identidade do ego que é a autoimagem formada no período da adolescência e que integra a ideia do que o jovem é o que ele quer ser, ou seja, ele pode

experimentar esses papéis e ideologias até encontrar uma que considere compatível com ele. Nesse espaço virtual, os jovens podem se comunicar, se relacionar com outros e isso tem relação com a maioria dos *Booktubers*, que possuem essa faixa etária. Já que Erikson observou o impacto de grupo de colegas no desenvolvimento do ego na adolescência, o adolescente se associa com um grupo, cultos fanáticos e se identifica com ícones da cultura popular para delimitar o desenvolvimento do ego. O jovem cria uma conta no *YouTube*, se inscreve em um canal e se insere em um determinado grupo, que pode se identificar ou não, fazendo com que experimente papéis sociais e ideologias.

Será abordado a seguir o processo grupal (ou psicologia dos grupos) para compreender de fato porque temos a necessidade, enquanto indivíduos, de estarmos inseridos em um grupo social ou de sermos aceitos em determinados grupos sociais. Para compreender então como os *Booktubers* podem exercer sua influência sobre seus seguidores é preciso entender como nos relacionamos com nossos grupos sociais, já que temos muitos e diferentes grupos em nossa vida. No caso dos *Booktubers*, há uma comunidade que os acompanha, que são as pessoas que gostam de livros. Estas pessoas que interagem virtualmente se aproximam de outras que também gostam de livros e falam sobre isso, consequentemente procuram alguém para falar por todos eles, no caso o *Booktuber*. É claro que todo este processo de procura de pessoas que falam das mesmas coisas que você e de uma pessoa que irá falar por todos acontece aos poucos e sem que nós percebamos. Mas como esse processo acontece e por quê?

Para Lane (1989) o grupo não é dicotômico em relação ao indivíduo, mas sim uma condição necessária para conhecer as

determinações sociais que agem sobre o indivíduo, assim como sua ação como sujeito histórico, partindo do pressuposto de que toda ação transformadora da sociedade pode ocorrer somente quando os indivíduos se agrupam. A função do grupo é de definir os papéis e, por consequência, a identidade social dos indivíduos. O grupo social, então, é condição de conscientização do indivíduo e também sua potência através de mediações institucionais, na produção de relações sociais para a manutenção das relações de produção na sociedade. Portanto, todo o processo de convívio em grupo é um processo não percebido por nós, mas ele acontece e sua estrutura e seu funcionamento depende do meio, das pessoas e como estas se comportaram nesse processo. Sabendo como funciona um grupo e o que é o processo grupal, pode-se perceber mais claramente como se dão os grupos sociais criados pelos *Booktubers* e seus seguidores.

Análise dos *Booktubers*: Bel Rodrigues, Pam Gonçalves e Paola Aleksandra e seguidores

Pautada nas concepções da Psicologia Discursiva, a pesquisa procedeu com a análise dos canais das *Booktubers* Bel Rodrigues, Pam Gonçalves e Paola Aleksandra e de seus seguidores.

A Psicologia Discursiva apresenta como metodologia a Análise do Discurso. No livro **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**, Iñiguez (2004) apresenta que A Psicologia Discursiva pode ser considerada interdisciplinar. A fala, neste estudo, é construída por atores e atrizes sociais, sendo esta a razão pela qual a ação que é desenvolvida na fala passa a ser considerada a medula que articula esse ponto de vista. É na construção do conhecimento, no discurso, que a Psicologia Discursiva atenta o seu foco e interesse. Os psicólogos e

psicólogas discursivos tentam explicar como o conhecimento é produzido, como a realidade e o processo de conhecer e também de tornar legível constrói a interpretação da realidade.

Segundo Edwards (2004), a Psicologia Discursiva difere dos outros tipos de psicologia, porque ela estuda o discurso cotidiano. O autor faz uma distinção entre a psicologia, segundo ele essa busca substituir o senso comum por um melhor vocabulário, por uma teoria que comece o estudo científico sobre o funcionamento das mentes e também das pessoas, só que a PD faz o contrário, ela não utiliza esse tipo de juízo da adequabilidade e precisão de conceitos que as pessoas utilizam em seu dia a dia. A Psicologia Discursiva depende da Análise Conversacional, porque proporciona um modelo para que se possa analisar o que as pessoas dizem e o desempenho das ações sociais. Edwards (2004) atenta que não se pode considerar o que as pessoas dizem como expressões de pensamentos, atitudes, crenças etc., mas se deve investigar o que as pessoas dizem como ações de desempenhar vários tipos, mediante ao contexto do que está sendo dito.

Serão realizadas análises das *Booktubers*: Bel Rodrigues, Pam Gonçalves e Paola Aleksandra, pautadas na Psicologia Discursiva. Para fazer a análise por intermédio da Psicologia Discursiva, é necessário fazer uma transcrição. Apesar das análises normalmente serem feitas a partir da interação de duas pessoas, os vídeos que foram escolhidos apresentam somente uma *Booktuber*, porém, não deixa de ser uma conversa com o público. O método de análise da Psicologia Discursiva começa pela coleta de dados e materiais textuais ou conversacionais, pois esses ocorrem de maneira natural. Por isso, a pesquisa seguiu pela análise dos vídeos e também dos posts dos inscritos no *Twitter*.

Isabel Rodrigues, mais conhecida como Bel Rodrigues, é uma *Booktuber* e escritora brasileira de 26 anos, nascida em Santa Catarina. É formada em Comunicação Social, pós-graduanda em Criminologia e autora de dois livros. Seu canal no *YouTube* leva seu apelido e conta com mais de 851 mil inscritos e 50.505.703 visualizações no geral.

Dentro da nossa proposta de analisar o vídeo com maior número de visualizações de cada canal das três *Booktubers* selecionadas, o vídeo mais assistido do canal da *Booktuber* Bel Rodrigues é o vídeo sobre o massacre de Columbine, com 1.736.004 visualizações, lançado em 5 de abril de 2018. Este vídeo tem mais enfoque no caso em si do que nos livros em que foram baseados (**O Acerto de Contas de Uma Mãe** - *Sue Klebold* e *Columbine - Dave Cullen*), assim será analisado o segundo vídeo mais assistido do canal, já que a proposta deste trabalho é analisar a influência exercida pelos *Booktubers* sobre o público, como eles os convencem a comprar ou ler os livros abordados em seus canais.

O vídeo escolhido foi “3096 DIAS DE CATIVEIRO | Conheça a história de Natascha Kampusch” em que Bel Rodrigues fala sobre o livro da história de Natascha Kampusch, uma menina austríaca de 10 anos que foi sequestrada e viveu por oito anos com o sequestrador. Os vídeos que fazem mais sucesso no canal da *Booktuber* são os que ela apresenta obras sobre casos reais ou livros de terror, horror e suspense, tendo em vista que literatura e criminologia é o que faz este canal ser diferente de outros.

A transcrição do vídeo foi realizada com base nas normas do NURC (Norma Linguística Urbana Culta, retirado de O discurso oral culto) e nas concepções de Gail Jefferson (Normas Gail Jefferson, retirada do Manual de análise do discurso em ciências sociais). O trabalho analisa o

comportamento verbal do interlocutor, no caso a *Booktuber*, durante sua interação com o público.

A *Booktuber* começa o vídeo falando: "OLÁ ((aceno)) beldades", a palavra *beldades* é um apelido usado por ela para se referir aos seus inscritos, as pessoas que acompanham seu canal, fazendo com que o público se sinta próximo a ela. É também uma referência e um trocadilho com seu apelido, Bel. Logo no começo do vídeo começa uma música de fundo, quase imperceptível, trazendo uma atmosfera mais intimista ao assunto abordado, como se fosse um suspense.

Ao longo do vídeo a *Booktuber* é cuidadosa com a maneira de falar e transparece ter estudado o caso antes de tratar no vídeo, pois na maior parte do tempo em que ela fala não há repetições de palavras, como se ela não tivesse certeza do que falasse, caso isso tivesse acontecido estaria na transcrição. Como Bel Rodrigues estuda criminologia, ela tem mais facilidade para abordar estes temas no canal e fala sobre os livros desses casos com mais seriedade, ela raramente faz alguma brincadeira ou um comentário particular mais despojado, na maior parte do tempo ela permanece muito séria, o que mostra para o público que ela realmente sabe o que está falando, como se fosse algo profissional. Os únicos momentos deste vídeo onde ela se exalta e fica indignada com a situação é neste trecho: "- meu Deus ((chocada)) - a falta de empatia dessas pessoas me assustou absurdamente – ((9:57))" ou neste trecho: "gente ((indignação)) qual o problema de::de quem pensa assim sabe ela era incapaz de acreditar em si mesma porque a manipulação que o agressor dela fez foi criada e cultivada por ↑OITO ANOS E MEIO por ↑3096 DIAS então quando você vir e fala pra uma pessoa que está nessa condição que ela deveria ter buscado ajuda que ela fez errado você está sendo um completo idiota completo ignorante

de falar isso pra essa pessoa e PRImeiro que ela não precisa ouvir isso de quem não tem nem ↑IDÉIA do que ela passou segundo por que isso é simplesmente falta de pensar voce só precisa pensar por dois segundos que seja pra saber que é uma coisa ↑EXTREMAMENTE insensível de se dizer – (10:38)". Nestes trechos a *Booktuber* fica menos séria e se aproxima mais do público, que talvez teria a mesma reação de indignação que está sendo retratada no vídeo.

Ao longo do vídeo a *Booktuber* mostra o livro algumas vezes e em um determinado momento aparece na tela um anúncio dizendo *"Compre os livros através dos links da descrição"*, que são os livros nos quais ela se baseou, além do livro principal, para falar no vídeo: "e nunca seria o tipo de pessoa que fala que ela deveria ter explicado ((anúncio no vídeo para comprar os livros baseados no link na descrição)) (6:27)". Na descrição do vídeo há o link do livro 3096 dias no site de compras Amazon, além do link do e-book no Kindle, entrevistas e documentários. O ato de mostrar o livro e colocar avisos no vídeo sobre onde comprá-lo influencia o público e também o aproxima mais da *Booktuber*, pois mostra que não é só ela que pode ter o conhecimento sobre este tema, mas qualquer um que ler e conhecer o caso.

No final do vídeo, Bel muda sua feição, deixa de ter um ar mais sério, que demonstrou durante todo o vídeo, agora sorri ao agradecer ao público por ter assistido ao vídeo e espera que tenham gostado, e que o tema abordado tenha acrescentado algo na vida daquele que parou para assistir ao vídeo "((sorriso)) E é isso eu espero muito que vocês tenham gostado espero que esse vídeo tenha acrescentado em alguma coisa na sua vi:da um beijo ((sinalização de beijo)) e vejo vocês no próximo vídeo tchau:: ((mão na câmera)) ((música))".

Pam Gonçalves é uma *Booktuber* de 30 anos, que é da cidade de Tubarão em Santa Catarina, ela é publicitária, escritora e produtora de conteúdo. A *Booktuber* frequentou a Universidade do Sul de Santa Catarina, onde uma das atividades de seu curso era a produção de um curta-metragem chamado Vigiados, também fez parte da organização do evento Insônia Produtiva e fez parte da organização do 6º PLUS-Festival de Comunicação, que foi realizado em 2014. No momento, ela é *YouTuber*/*Booktuber* e produz vídeos sobre livros que são direcionados ao público jovem.

Seu conteúdo é totalmente voltado para leituras, ela produz vídeos como listas, faz *lives* de discussões sobre livros específicos com os inscritos, ou então decidindo as leituras com seu público. Também faz vídeos falando sobre um determinado livro, como o vídeo "todos deveriam ler Flores para Algernon", faz também sprints de leituras e últimos livros lidos na quarenta, devido a nosso período atual. Faz vídeos no formato de *vlog*, em que ela mostra seu dia a dia lendo um determinado livro, como é o exemplo do vídeo intitulado "SUZZANE COLLINS SABE O QUE FAZ! I vlog de leitura de a cantiga dos pássaros e das serpentes".

O tópico central, ou seja, o tema predominante de seu vídeo é "Os livros que todos os jovens deveriam ler", e ela retoma isso no decorrer de sua fala. A *Booktuber*, lista os livros que julga serem importantes que todos os jovens leiam, sendo eles "A Lista Negra" de Jennifer Brown, "Extraordinário" de R.J. Palacio, "Passarinha" de Kathryn Erskine, "Garotas de Vidro" e "Fale" de Laurie Halse Anderson e "Amor Amargo" também da Jennifer Brown. Todos esses livros são expostos no vídeo, a *Booktuber* sempre mostra as capas dos respectivos livros e faz uma descrição sobre o assunto de cada um. Todos esses livros representam

o que Pam julga necessário que os jovens leiam, portanto abordam assuntos como bullying, relacionamento abusivo e exclusão. Ela mesma justifica ao final com os dizeres: “recomendo muit: esses foram os livros qu: eu acho que >todos os jovens deveriam ler< na verdade todas as pessoas deveriam ler mas eu acho importante ler enquanto jovem porque quando a gente tá tendo a nossa formação↑↓ é: crítica nossa formação psicológica etc. é um momento assim qu: a gente começa a absorver muito do nosso redor então é importante essas informações (ahn) pra >sei lá< conseguir identificar ess:s essas situações ao longo da nossa vida.” Ou seja, esses livros podem ajudar os jovens a lidar com esses tipos de situações, e também a se identificarem, neste trecho ela também retoma o tema central de sua fala.

Quando ela descreve os livros, envolve suas emoções, ou seja, a sua experiencia como neste trecho em que ela fala do livro A Lista Negra: “é: é essa história me toca muito assim, então é um dos que eu recomendo porque vai: ao mais extremo caso do bullying assim o que pode acontecer com pessoa que sofre bullying e o que pode acontecer na sociedade em si sabe” ou então no trecho em que fala sobre o livro Extraordinário “então é muito muito legal muito reflexivo e eu adorei esse livro é o livro que todos os jovens deveriam ler porque vai ter um momento da vida que não é só por causa da deformidade do rosto, é para qualquer tipo de °diferença° sabe entã::o acho muito bacana” ela enfatiza a expressão “muito legal” e retoma mais uma vez o tema central, ou seja, os livros que todos os jovens deveriam ler. Há outro trecho em que ela diz que o livro a afeta, quando trata do livro Fale!: “o que ma:s afeta assim é porqu: o tempo todo quando a gente tá lendo esse livro a gente começa a pensar se eu tivesse no lugar dela seria diferente eu não deixaria chegar a esse ponto(gesto na mão) eu não sei

o que eu não sei o que só que daí? depois a gente percebe qu: só quem está exatamente ((aponta para o livro))". Assim mais uma vez ela evidencia sua emoção.

É possível notar que quando ela vai tratar de um livro com um tema difícil, sua feição muda, fica séria e há algumas pausas como no trecho: "e são as pessoas que não prestam atenção que nã: >assim gente< a maioria das vezes a pessoa não vai conseguir falar que sofreu abuso sexual? principalmente se for uma criança ou uma >uma< pessoa jovem sabe a gente tem que prestar atenção nos ma::s sei lá (al) algumas (mas) coisas são sutileza sabe e isso afeta tanto tanto tanto as pessoas esse livro vai falar sobre isso e sobre o qua?nto afetou a pessoa que sofreu sabe tipo (2 segs) (hhh). foi muito↑↓ e era tudo questão de: (2.segs) prestar mais atenção nela sabe conversar porque quem sofre abuso sexual >geralmente não fala sobre isso<". Ela mostra por meio de suas pausas, ênfases e mudanças de entonação que se trata de algo difícil.

A *Booktuber*, repete bastante a expressão "muito" para enfatizar algumas coisas como: "o que eles estão pensando então é muito muito legal muito reflexivo e eu adorei esse livro é o livro que todos os jovens deveriam ler porque vai ter um momento da vida que não é só por causa da deformidade do rosto" e também ". é >muito muito< legal e eu acho muito importante é: essa leitura. indo de ↑↓ abuso sexual para relacionamento abusivo". Ou seja, ela dá ênfases ou então prolonga a palavra, para enfatizar a importância daquilo que ela está dizendo tem.

Nesse vídeo, pode-se perceber que são citados os livros que Pam considera importante que os jovens devem ler. Ela enfatiza a importância dessas leituras, porque julga que em todos esses livros serão abordados assuntos importantes e pertinentes para todos os

jovens, envolvendo suas emoções e experiencias de leitura. Sendo assim, a ação que ela desempenha é a de convencer seu público a ler estes livros que ela indica, o que se relaciona ao que diz o teórico Edwards (2004) sobre a PD, quando expõe que ao falarmos, de determinada maneira, fazemos coisas com palavras, ou seja, desempenhamos ações nos utilizando das palavras.

Paola Aleksandra tem um canal chamado Livros e Fuxicos, ela é formada em administração de empresas pela Universidade Estadual de Maringá. Tem 29 anos, é casada e tem uma filha, adora romances, em especial os de época, ela também é autora de romances. Seu canal no *YouTube* teve início em 05 julho de 2011 e nesse espaço virtual ela fala sobre livros, séries de TV, filmes, decoração e também um pouco sobre sua vida pessoal. Ela tem 278 mil inscritos no *YouTube* e 18.981.910 visualizações. O Livros e Fuxicos começou como um blog e somente alguns meses depois ela criou o canal do *YouTube*.

O vídeo produzido por Paola Aleksandra que será analisado é intitulado de "5 Livros que todos os jovens deveriam ler" e foi escolhido por ser o vídeo dela que possuí o maior número de visualizações, com mais de 612 mil acessos, abaixo é possível verificar um print do vídeo e também a transcrição do mesmo.

O tema abordado nesse vídeo em forma de lista é: os livros que todos os jovens deveriam ler. A *Booktuber* apresenta cinco livros que julga que os jovens deveriam ler por tratarem de assuntos típicos do ambiente escolar, como suicídio, bullying, depressão, bipolaridade, bulimia, anorexia e preconceito. Os cinco livros que indicados por ela são: Os Treze Porquês, de Jay Asher, Fale, de Laurie Halse Anderson, Garotas de Vidro, também de Laurie Halse Anderson, Por Lugares Incríveis, de Jennifer Niven e, por fim, Extraordinário, de R.J. Palacio.

Quando a *Booktuber* trata de cada um dos livros, mostra o livro e faz uma descrição da temática, personagens principais e ambiente em que as histórias se passam, ela justifica que acha muito importante que os jovens leiam esses livros indicados por elae que eles deveriam ser leitura obrigatória na escola, por abordarem temáticas muito reais e que ocorrem no ambiente escolar. Além disso, ao longo do vídeo, ela ressalta e justifica que " todo jovem adulto deveria ler porque é um momento assim de:: é:: amadurecimento um momento que:: a gente tá:: tentando se encontrar tentando se enquadrar então as vezes é muito fácil se deixar influenciar pelas opiniões e pela pressão da sociedade mas:: <você é bonito do jeito que você é do peso que você é a altura que você é a cor que você tem> ?não se deixe levar não se deixe influenciar a beleza ((sorriso)) ela é::: relativa... todo mundo é bonito... todo mundo é:: <especial> da forma exata que é... eu acho muito bonito esse tipo de livro... ((enfatiza mostrando o livro))". Assim é possível perceber que de acordo com a fala dela esse tipo de livro ajuda o jovem a lidar com essa fase de amadurecimento, ela também ao longo do vídeo retoma o tema central, ou seja, os livros que todos os jovens deveriam ler.

Quando Paola Aleksandra trata dos livros, deixa transparecer suas emoções, sentimentos e a percepção que teve durante a leitura do livro, como é possível ver de maneira bastante clara neste trecho de sua fala: "essa mensagem sobre o padrão de beleza sobre:: como as meninas estão cada vez mais... paranoicas em tentar ⇅ser aquilo que a sociedade fa— escreveu que é bonito escreveu que é certo porque não é? é a sociedade que impôs isso... a autora também é... incrível porque... sério gente se a gente tem problema de: alimentar ler esse livro a gente fica para-noico porque tinha horas que eu tava lendo que eu parecia que eu era protagonis:ta eu me imaginava assim... sabe... é:: é assim... mexe com

a cabeça da gente é muito real é muito verdadeiro e:: quando eu terminei de ler eu falei ↑↓calma Paola você não é ela você não é ela... respira fundo então assim mexe demais com o nosso emocional porque é muito verdadeiro". Nessa fala a *Booktuber* se mostra impactada com a veracidade da história, o que caracteriza sua emoção em relação à leitura.

É possível notar que a *Booktuber*, ao longo de sua exposição, apresenta mudanças em sua feição quando trata dos assuntos difíceis. Apresenta-se de uma maneira mais séria e faz também algumas pausas para pensar sobre como vai falar, quais as palavras que vai utilizar para abordar o assunto e às vezes ameniza o tom das palavras, como se pode observar nesse trecho de sua fala: "é Garotas de Vidro nós estamos cada vez ficando piores (ahn) na:: no quesi:to beleza no quesi:to aparência fisi:ca a ↑↓cobrança nas meninas é cada vez:: maior pra que elas sejam:.. (1seg) magre:las pra que elas fiquem parecidas com:: as:: modelos de passarela então você ter um corpo diferente não é mais aceitável é só aquele padrão de beleza então muitas vezes nessa (1seg) ânsia de querer se enquadrar de querer fazer parte >de quer que as pessoas percebam que você é bonita< as meninas tentam (.hh,hh) se enquadrar de formas difíceis com:: é::: entrando ai em problemas:: alimentares como °bulimia°... e °anorexia° que é:: o tema principal desse livro as protagonistas é:: que são duas amigas elas sofrem desse mal uma delas assim: não é coisa de ho:je são anos anos vomi— comendo e vomitando são anos é::: cortando os alimentos cada vez em pedacinhos menores ((gesticula cortando)) >pra que as pessoas ao redor não percebam que elas não estão comendo< então são anos daquela... com aquela mente (deturpada)".

Já quando quer demonstrar que gostou do livro, ela se mostra alegre, sorridente e empolgada, além de repetir com frequência a palavra "muito" para dar ênfase e persuadir de que o livro é realmente bom, como na fala dela a seguir "e::: é muito muito muito muito lindo ((aproxima o livro do rosto)) e também não tem só essa perspectiva do protagonista <tem da irmã dele dos pais dele> como que:: a vi— é::: a presença dele afetou todas... a vida de todo mundo ⇑⇓é lindo gente fala muito assim sobre amor... sobre você:: vê além do exterior... sobre você:: amar assim... incondicionalmente e parar também com esses... estereótipos... tão (.hh,hh) comuns da nossa sociedade que ditam o que é bonito e o que não é... esse garotinho ele pode ter o rosto deformado mas ele é lindo ele tem um coração in-crível? então é um livro muito muito muito bonito e:: com certeza ele deveria ser discutido nas escolas (.hh) porque hoje como eu já disse os padrões de beleza e os (2seg) limites do que é bonito e do que é feio e do que é certo e do que é errado estão muito (deturpados) então ele é um garotinho incrível? super inteligente super amo(h)roso mas que de primeiro as pessoas não conseguem perceber isso por causa do seu exterior então... é mui::to lindo".

A *Booktuber* também gesticula bastante ao longo do vídeo para reforçar, explicar e exemplificar o que ela está enunciando. Nota-se que esses livros que Paola Aleksandra indica são os livros que ela considera importantes para a formação do jovem, ou seja, os livros os ajudam a lidarem com as questões que envolvem suas emoções e o ambiente escolar e, por isso, enfatiza a importância da leitura desses livros. Portanto, no vídeo ela desempenha a ação de convencer o público a ler os livros que são indicados por ela.

A partir dessas análises, as respostas para as perguntas levantadas anteriormente são que as *Booktubers* mostram o livro, fazem uma breve descrição da temática do livro e escolhem aquelesque julgam ser importantes de acordo com o gosto pessoal e a característica de seu canal. Nota-se que Pam Gonçalves e Paola Aleksandra se utilizam da repetição da palavra "muito" para enfatizar a importância da leitura dos livros que estão indicando e também se utilizam dessa palavra para mostrar que o livro é realmente bom, empolgante, no caso de Bel Rodrigues a estratégia utilizada é diferente das demais, já que ela não diz de maneira explícita para que o inscrito deve ler o livro.

Inscritos

Toda a construção que os *Booktuber*s fazem em seus vídeos, com uma atmosfera intimista, indicando livros que julgam importantes, que podem agregar na vida dessas pessoas, levam-nos a questionar se o público consome o que eles estão indicando? Para isso, utilizou-se a rede social *Twitter,* e foram coletados prints durante o período de agosto a novembro, de manifestações espontâneas dos inscritos e também algumas manifestações dos próprios *Booktubers*. Foram escolhidos os prints em que os inscritos se referiam às *Booktubers* selecionadas para a análise para demonstrar se de fato o público adquire os livros que elas indicam. Há pesquisas que apontam que a influência desses *Booktubers* existe, mas que ainda é uma pequena parcela como a pesquisa Retratos da leitura no Brasil[34], a 5ª edição, apresentada em 11 de Setembro de 2020, realizada pelo Instituto pró-livro e Itaú Cultura, portanto a pesquisa irá se ater a essa amostra.

A seguir será apresentada a análise das interações entre os *Booktubers* e os inscritos, que estão presentes na rede social *Twitter*, e

para isso foram selecionadas postagens em que os inscritos se manifestam espontaneamente. Primeiramente, será analisado o print de Bel Rodrigues, em que ela agradece ao apoio dos inscritos ao clube do livro chamado de “Clube da Rainha” e também pelo livro selecionado “Um mistério no Caribe” estar na posição 19º entre os livros de mistério mais vendidos no site de compras da *Amazon*:

Ilustração 9 – Print Twitter Bel Rodrigues

<Acesso em 10 de Set. de 2020 às 11h52>

Como a própria *Booktuber* diz, apenas postou no *Instagram* do clube o anúncio da próxima leitura e o livro subiu da posição 3,104 para 19º. Mostrando assim, um possível nível de influência da *Booktuber*, já que ela nem chegou a falar sobre o livro no seu canal do *YouTube*, o que pode significar que a opinião dela é relevante para o público, ela não precisou fazer um vídeo falando sobre o livro para que ele tivesse essa repercussão.

No vídeo de Pam Gonçalves é perceptível que ela leva em consideração o que seu público sugere, como no trecho da transcrição:

“[..] hoje estou aqui:: para fazer uma lista, que é um dos vídeos que mais gosto de fazer eu pedi para vocês algumas sugestões para vocês lá na página do canal vou deixar um link aqui embaixo. vocês me deram ideias incríveis”. Isso mostra que ela ouve seus inscritos, quando coloca o print do pedido de seu inscrito no vídeo. Essa relação entre inscrito e *Booktuber* é muito importante, porque isso evidencia essa relação de proximidade, fortalece os laços. Já que os vídeos parecem ser uma conversa entre amigos, com uma atmosfera intimista, com um fundo que parece ser a casa da *Booktuber*. Enfim, tudo isso constrói uma relação de proximidade.

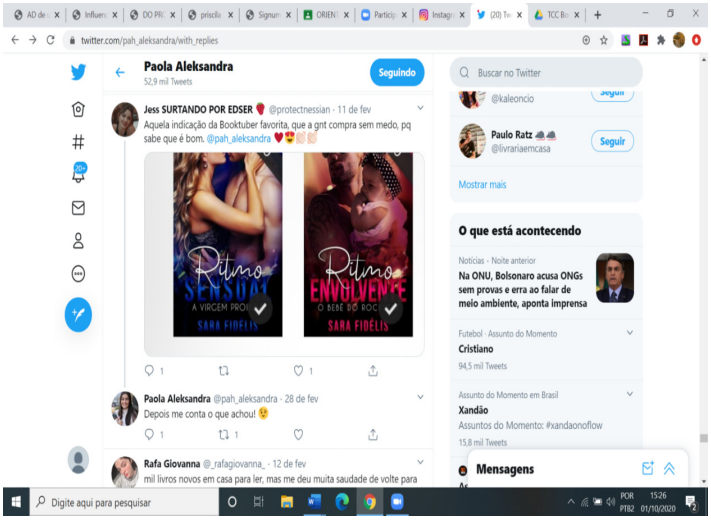
Ilustração 12 – Print Twitter Inscrito 3
< Acesso em: 27 de agosto de 2020 às 22h24>

Esse tipo de manifestação demonstra essa naturalidade e espontaneidade que a Psicologia Discursiva busca. Porque esse inscrito transita por essa rede social e faz o seu comentário “marcando” a *Booktuber*, demonstrando que comprou o livro indicado, mesmo que, segundo o inscrito, tenha sido pela emoção. Também há um *emoji* de um coração, que completa o que diz: tudo o que Pam Gonçalves indica é bom. Esse tipo de comentário, nos faz perceber que o público leva em consideração tudo o que a *Booktuber* indica, ou seja, como se fosse uma verdade universal de que o que ela indicar será bom, como no caso dessa pessoa que aponta que comprou pela emoção.

O que é perceptível é que para que se possa construir uma identidade, ou seja, a identidade de ser leitor, é necessário agir e ler. Portanto, os *Booktubers* constroem grupos sociais, assim como já exposto de acordo com Ciampa (1989), que aponta que a primeira noção de identidade que possuímos é a de diferença e igualdade e que a identidade pode ser uma construção de vários grupos do qual o sujeito faz parte, e para isso é preciso agir, pois quando agimos nos tornamos algo. Assim, o fato de postarem a foto dos livros na rede social evidencia que adquiriram o livro, mostra o agir para fazer parte do grupo dos *Booktubers*.

No vídeo, Paola Aleksandra enuncia como em um diálogo entre amigos, com uma conversa informal e intimista, criada até mesmo pelo fundo que remete a um cômodo da casa, aparentemente o quarto dela, no qual constrói com o público uma relação de proximidade. A seguir pode ser observado o print de um inscrito se referindo a Paola Aleksandra:

Ilustração 15 – Print Twitter Inscrito 6



< Acesso em: 01 de outubro de 2020 às 15h26>

Na imagem é possível perceber que a inscrita comprou o livro que a *Booktuber* indicou e que ela sente confiança no que Paola Aleksandra indica, o que demonstra que ela provavelmente já comprou e leu outros livros indicados pela *Booktuber* e gostou da indicação, afirmando saber que é bom, além disso a seguidora completa sua fala com emojis de coração, de carinha apaixonada e palmas, o que reafirma sua fala de que compra sem medo o que Paola Aleksandra indica. Abaixo do post da seguidora há um comentário da *Booktuber* no qual ela interage com a inscrita pedindo a ela que depois dê sua opinião sobre o livro, assim percebe-se que a *Booktuber*, por meio de sua interação, estabelece uma relação de proximidade com seu público.

Nesta seção, analisaram-se os vídeos selecionados de acordo com o critério de maior número de visualizações. Com isso nota-se que parece existir uma relação de proximidade entre os *Booktubers* e seus inscritos, que se manifestam de maneira espontânea, agindo e demonstrando que leem aquilo que o *Booktuber* indica, assim se inserindo no grupo. É possível perceber que, de acordo com a Psicologia Discursiva, em sua enunciação os *Booktubers* enfatizam o que acham importante e realizam a seleção do livro mediante ao que gostam e julgam ser relevante. Ao tratarem dos livros eles relacionam isso às suas experiencias e isso é percebido por meio de seus gestos e entonação.

Considerações finais

Os *Booktubers*, como apresentado anteriormente, são pessoas que compartilham suas experiências em formato de resenhas e lista de livros. O conteúdo que apresentam é voltado para a esfera literária; essa

comunidade transita pela plataforma *YouTube*, sendo esse seu veículo de comunicação.

Mediante à uma observação de três canais das *Booktubers*, Bel Rodrigues, Pam Gonçalves e Paola Aleksandra, constata-se que eles mantêm uma relação próxima com seus inscritos, alguns até as chamam por “apelidos” carinhosos, como é o caso da *Booktuber* Bel Rodrigues, que na maioria de seus vídeos inicia com “Olá Beldades”, estabelecendo assim uma relação de intimidade importante. Toda essa construção de relação próxima entre *Booktuber* e inscrito/público é fundamental.

Observou-se que as pessoas leem porque querem se sentir parte daquele grupo, querem ler o mesmo que o *Booktuber* e sua comunidade, logo compram os livros e expõem nas redes sociais em formato de posts, como no exemplo que foi apresentado do *Twitter*, ou seja, para ter uma identidade é preciso agir. Levando em consideração a Psicologia Discursiva, percebe-se que os *Booktubers* vendem uma experiência sobre o livro, dando ênfase ao que acham relevante. Também se constatou que elas se utilizam de expressões como a palavra “muito” para destacar e mostrar a importância do que elas estão falando. O que influencia o comportamento social de consumo está relacionado com o papel social, que é caracterizado ao mundo do indivíduo, os grupos sociais e sua interação com este.

O papel pessoal do indivíduo, a consciência de si, a personalidade e individualidade, a cultura, fatores de ordem psicológica e emocionais onde sentem a necessidade de consumir algo para se encaixar socialmente é um fator que deve ser considerado e que responde à questão levantada no início do trabalho que é “Por que os jovens escolhem o *Booktuber* e não ao professor como fonte de indicação de leitura?”. Os jovens escolhem o *Booktuber* e não o professor porque os

booktubers usam em sua exposição uma linguagem jovem, que traz um caráter de identificação pessoal e cultural e por isso os atraí e estabelece essa relação de amizade, fazendo com que eles levem em consideração a indicação de leitura dos Booktubers.

Percebeu-se que os *Booktubers* indicam os livros que eles julgam importantes, considerando seus gostos pessoais e experiencias de leitura. Eles indicam leituras que despertam sentimentos. Os livros são populares, com isso nota-se que as *Booktubers* Pam Gonçalves e Paola Aleksandra indicam os mesmos livros, por meio da Psicologia Discursiva, foi possível notar que o filtro usado para a seleção deles é de acordo com assuntos que elas acham importantes, como abuso, deficiência, bullying etc.

A tecnologia funciona como suporte para as diferentes plataformas como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, *YouTube*, entre outras, onde várias pessoas interagem e se relacionam, ela está enraizada em nossa sociedade de tal modo que não conseguimos mais viver sem ela. Vivemos em uma sociedade de consumo e os *Booktubers* estão inseridos nela e transitam por esses meios de comunicação. Portanto, foi analisado como eles influenciam seu público a consumir determinado livro. Mediante as respostas para as questões que possuem relação com as hipóteses levantadas, acredita-se que elas foram confirmadas.

Essa investigação contribui para o conhecimento e compreensão do fenômeno *Booktuber*, que é recente e pouco explorado. Sendo assim, apresenta-se uma visão da influência e interação desses com seus inscritos, podendo construir uma identidade gerada a partir da interação com o grupo.

Referências

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital: como o maior Fenômeno da Cultura Participativa está transformando a Mídia e a Sociedade.** São Paulo: Aleph, 2009. p. 17-33. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2205278/mod_resource/content/1/Burgess%20et%20al.%20-%202009%20%20YouTube%20e%20a%20Revolu%C3%A7%C3%A3o%20Digital%20Como%20o%20maior%20fen%C3%B4meno%20da%20cultura%20participativa%20transformou%20a%20m%C3%ADdia%20e%20a%20sociedade.pdf>. Acesso em: 04 de março de 2020.

CODO, Wanderley; LANE, Silvia T. Maurer (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento.** 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

IÑIGUEZ, Lupicinio. **Manual de análise do discurso em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

JEFFMAN, Tauana Mariana Weinberg. **Booktubers: Performance e conversações em torno do livro e da leitura na comunidade booktube.** (Tese de Doutorado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6337>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2020.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2ed.São Paulo: Aleph, 2009.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** 1.ed. São Paulo: Cultrix, 1964.

PRETI, D. (org.). O discurso oral culto. 2 ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

RECUERO, Raquel. **Um estudo do capital social gerado a partir de redes sociais no Orkut e nos Weblogs.** Revista da FAMECOS, Porto Alegre, v.28, n. dez 2005.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **Teorias da Personalidade.** 10ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

---

[32] Este artigo consiste num recorte da monografia intitulada de **BOOKTUBERS:** o fenômeno midiático contemporâneo e sua formação grupal identitária, defendida na Faculdade de São Bernardo do Campo como Trabalho de Conclusão do Curso de Letras, orientado pela Profa. Dra. Sonia Melchiori Galvão.

[33] Gostaria de agradecer ao Prof. Me. Murilo Jardelino pela leitura do artigo e pelas sugestões realizadas para adequá-lo à publicação do e-book.

[34] Disponível em: https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/. Acesso em: 01 de novembro de 2020.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO NO BRASIL

Rachel Cristina Acquaro Amadeu
Patrícia Gimenez Camargo

Resumo: Este trabalho de conclusão de curso faz uma análise de como se comportam os cursos de educação a distância online e o ensino remoto no Brasil. O objetivo é analisar se houve mudanças desde 2017 quando meu primeiro trabalho sobre o tema foi realizado e incluir a comparação com o ensino remoto (ER), que se popularizou durante a pandemia da COVID-19. Através desse trabalho, será possível analisar qual é o perfil do aluno que opta pela EAD, um pouco de sua história, quem são os professores que lecionam nesses cursos e fazer um paralelo com o ER. Para redigir este artigo, foi utilizada a Pesquisa Bibliográfica por meio de fontes como: dissertações, periódicos, artigos, bibliografias, assim como a webgrafia para elaborar a fundamentação teórica.

Palavras-chave: Ensino a Distância, Educação a Distância, Ensino Remoto, Educação, Tecnologia.

Abstract: This term paper analyzes how online distance education and remote learning courses behave in Brazil. The objective is to analyze if there have been changes since 2017 when my first paper about the topic was written and to include a comparison with remote learning (RL) that became popular during the COVID-19 pandemic. Through this paper, it will be possible to analyze the profile of the student who chooses DE, a little of its history, who are the teachers who teach in these courses and make a parallel with the RL. To write this article, bibliographic research was used

through sources such as: dissertations, periodicals, articles as well as the webgraphy to elaborate the theoretical foundation.

Keywords: Distance Education, Remote Learning, Technology**.** Education.

Introdução

Aos que duvidavam, a pandemia da COVID-19 veio provar que a educação tradicional, com aulas presenciais nas instituições de ensino não estão com os dias contados, pois escancarou ainda mais a desigualdade principalmente na educação básica e a necessidade de aulas presenciais, especialmente para crianças e adolescentes por diversos fatores, dentre eles a socialização. Muitas universidades, por exemplo, têm investido em plataformas e cursos EAD, não só com o objetivo de levar a educação de forma mais abrangente à população, mas apostando que essa modalidade será a principal forma de educação no futuro. Devemos lembrar que a educação a distância não surgiu com o intuito de tomar totalmente o lugar da educação formal, mas complementar o modelo já existente e levar conhecimento àqueles que por algum motivo, seja financeiro ou por alguma barreira física, não podem estar de forma presencial em uma sala de aula. O problema é que, com a demissão em massa de professores universitários e as escolas investindo ainda mais em plataformas online, teve-se a impressão de que os estudos presenciais poderiam ser extintos aos poucos de alguma forma. Fato que deve ser analisado é que nem todo aluno tem o perfil para as modalidades de ensino não presenciais. Com a pandemia, para o aprendizado não ser ainda mais prejudicado, instituições de ensino que mantinham aulas presenciais viram como alternativa o ensino remoto, que se difere um pouco do EAD atual,

apesar de muitas pessoas acharem que são a mesma coisa e até usarem os dois termos de forma equivocada.

Devido ao valor do curso comparado ao presencial ser mais acessível e pela flexibilidade de horário, a educação a distância se populariza cada vez mais. Ao longo dos tempos, surgiram cada vez mais ferramentas tecnológicas na área da educação e outras continuam sendo desenvolvidas. Isso colabora para diminuir a distância entre aluno e instituição de ensino; afinal, o EAD foi pensado a fim de diminuir o número de pessoas que não frequentam escolas e universidades por não ter como chegar até elas. Mas será que o objetivo é de fato alcançado? E como os alunos que foram forçados a encarar um ensino remoto de forma emergencial lidaram com isso? Devemos lembrar que em pleno 2021 ainda há locais no Brasil onde nem energia elétrica existe ou é escassa, muito menos internet. Muitas pessoas também vivem em situação de extrema pobreza e não têm condições financeiras de ter um dispositivo para acessar e acompanhar as aulas e o governo não dá o apoio necessário.

O presente artigo aborda a educação a distância com foco na modalidade online, faz um comparativo com o ensino remoto, principalmente durante o ano de 2020, e revela o perfil dos alunos que se inscrevem em cursos a distância ou estavam na modalidade presencial e foram obrigados a acompanhar de forma remota para não ficarem defasados. Ainda, aborda como é a aprendizagem deles, como são constituídos os cursos, a Lei de Diretrizes e Bases e como ela interfere e discorre um pouco sobre os professores que lecionam no ensino. Além disso, apresenta uma análise para saber se ele é eficaz ou não.

Desenvolvimento

Surgimento do ensino a distância (EAD), do ensino remoto (ER) e da tecnologia

É fato que a tecnologia tomou conta da nossa rotina em diferentes formas, mas ainda assim há pessoas que têm uma visão redutora sobre isso e a encaram como algo negativo ou ameaçador, principalmente quando se trata de celulares e computadores com acesso à internet. Além disso, se enganam aqueles que pensam que o termo está reduzido a somente esses dois objetos ou similares. Ao observarmos mais de perto, a tecnologia no geral está tão presente no cotidiano das pessoas que já é encarada como algo natural, e grande parte dessas pessoas não percebem que a utilizam, principalmente idosos. Alguns exemplos de resultados de tecnologias são: alimentos industrializados, medicamentos, lâmpada, o avião e eletrodomésticos. Tudo isso está presente na rotina diária de grande parte da população mundial. A vida seria bem diferente da que vivemos hoje e se aproximaria da vida que nossos ancestrais levaram, pois precisavam sair para caçar para se alimentar e não existia, por exemplo, geladeira para armazenar comida, nem fogão ou micro-ondas para esquentá-la ou cozinhá-la. Imagine se nos tornássemos nômades novamente por falta de opção?

Quem lida com internet, telefone e televisão é rodeado de informação o tempo todo e esses recursos modificam a nossa forma de aprender. Sendo assim, é possível dizer que estamos vivendo um novo momento tecnológico. Através do que é transmitido pelos meios de comunicação, as pessoas trocam e adquirem informações e assim transformam seus comportamentos. Elas se tornam dependentes desses meios e consomem de forma ativa o que é transmitido.

Antigamente, o aprendizado de informações se dava apenas por meio da escola e isso se tornou um desafio para as instituições: como lidar com o que podemos chamar até de excesso de informação.

> As mídias, como tecnologias de comunicação e de informação, invadem o cotidiano das pessoas e passam a fazer parte dele. Para seus frequentes usuários, não são mais vistas como tecnologias, mas como complementos, como companhias, como continuação de seu espaço de vida. (KENSKI, 2003, p.25)

As transformações tecnológicas têm acontecido de maneira muito rápida. É preciso lembrar que há pouco mais de dez anos, mal tínhamos disponível no Brasil um celular capaz de acessar a internet e nos trazer informação acadêmica em segundos como temos atualmente. Apenas tínhamos serviços de troca de mensagens por SMS, por exemplo, e alguns outros poucos recursos. Hoje, em 2021 é possível, através de computadores, smartphones e tablets assistir a videoaulas e pesquisar qualquer coisa num piscar de olhos. Isso vem alterando a forma de ensinar e aprender de forma constante. Entramos em estado permanente de adaptação e o profissional ou o aluno que parar no tempo terá cada vez mais dificuldades. Para ter uma educação de qualidade, embora não seja o perfil de todo aluno, não é mais necessário sair de casa, basta ter um dispositivo com acesso à internet. Segundo o portal do Ministério da Educação:

> A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB).

Ainda, segundo o portal do Ministério da Educação, no Capítulo I artigo 2º:

> A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

O primeiro registro de ensino a distância é de 1728. Na época, era feito por meio de cartas e foi disponibilizado pelo jornal Gazeta de Boston, nos Estados Unidos da América. Em 1829, a educação a distância chegou à Suécia pelo Instituto Líber Hermondes. Em 1858 a Universidade de Londres passou a oferecer cursos superiores na mesma modalidade. Alguns anos depois, a instituição diplomou em direito Nelson Mandela, um de seus alunos mais famosos, que fez o curso enquanto estava na prisão.

O provável primeiro registro do ensino a distância no Brasil é de 1904. O “Jornal do Brasil” trazia em suas edições anúncios de cursos de datilografia por correspondência. Com a chegada do rádio no país em 1922, em pouco tempo surgiu o curso a distância também por esse meio. Com a chegada da televisão, cursos como o Telecurso 2000, exibido na época pela Rede Globo até 2008 ficaram famosos e é exibido até hoje no canal Futura e outros canais da tv aberta. Isso prova o argumento de que estamos em constante evolução no ensino. A consolidação da EAD no Brasil se deu através da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que estabeleceu regras para essa modalidade.

Anúncio de cursos por correspondência publicado na Folha da Manhã em 1945
Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/07/1662162-prova-de-historia-a-evolucao-do-ensino-a-distancia-da-carta-ao-computador.shtml

A educação a distância é caracterizada pela mediação didático-pedagógica, que atualmente ocorre por meios e tecnologias de troca de informações, como por exemplo a plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), podendo ser acessada de qualquer dispositivo com navegador web através da internet, onde alunos e professores estão distantes fisicamente e desenvolvem o ensino-aprendizagem em tempos e lugares diversos, de forma assíncrona. Encontros presenciais nesta modalidade são possíveis e geralmente acontecem no período de provas, ao final para a entrega do trabalho de conclusão de curso se ele for exigido, ou para a colação de grau, imposta pelo MEC, mas não são necessários no caso dos cursos livres. A troca de informações atualmente ocorre pelas plataformas on-line. Sobre isso, concordamos que:

> Esse é um dos grandes desafios para a ação da escola na atualidade. Viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação. Reconhecer sua importância e sua interferência no modo de agir das pessoas e na

> própria maneira de se comportarem diante de seu grupo social, como cidadãs. (KENSKI, 2003, p.25)

O EAD foi pensado como um meio para a inclusão social, mas deve ser levado em conta que no Brasil há lugares onde barreiras físicas ainda impedem alunos de chegarem até uma instituição de ensino, já que não têm nem estrada asfaltada, meios de transporte viáveis ou até mesmo energia elétrica e internet. Embora haja uma legislação específica, deve ser repensada; afinal, apesar de vencer a distância física, algumas avaliações ainda são presenciais e a colação de grau obrigatória também e não é todo aluno que consegue acompanhar essa modalidade.

Sobre o ensino remoto, a maior diferença entre ele e o ensino a distância é que as aulas são síncronas. Claro que elas podem ficar gravadas para o educando assistir posteriormente, mas a interação é feita em tempo real, tendo como base o material que seria utilizado presencialmente. Assim, o professor leciona e os alunos podem tirar suas dúvidas, participar das atividades e interagir diretamente, seja por voz, vídeo ou chat através da tela do computador, celular ou outro dispositivo com acesso. Um bom exemplo dessa modalidade pode ser encontrado no canal do Youtube do Centro de Mídias da Educação de São Paulo. Essa modalidade já estava acontecendo antes da pandemia, com aulas particulares, por exemplo. Eu mesma já lecionava inglês pela internet para os alunos que me contratavam. Isso nos poupa tempo de deslocamento, dinheiro de transporte e nos traz mais recursos já que em segundos posso pesquisar e exibir um vídeo, figura ou qualquer outro material para utilizar em aula. Muitas pessoas eram resistentes à essa modalidade, mas descobriram nesse período caótico que pode ser uma opção muito boa. Claro que, novamente, nem todas as pessoas têm

o perfil para o ensino remoto, continuamos dependendo de uma internet de qualidade e lecionar para poucos alunos é muito mais fácil do que lecionar para uma sala com 30 ou até 60 alunos que estavam na modalidade presencial e foram forçados a encarar a nova realidade. Em sua maioria, a adaptação não foi fácil para ambos os lados, educadores e educandos. Até hoje, após quase um ano do início da pandemia, há pessoas que não se dão muito bem no ensino remoto.

Essa modalidade, apesar de ter suas particularidades, trouxe uma reflexão sobre empregar o ensino a distância principalmente na educação básica. Crianças e adolescentes precisam de interação física, social. Nem todo educando, não importando a sua faixa etária, tem o perfil para um "estudo solitário" como é o EAD ou o ensino remoto, apesar deste ter alguma interação em tempo real, mas de forma virtual. Se algum dia alguém pensou que os professores poderiam ser substituídos em massa ou haveria uma grande revolução das máquinas dentro dessa área, os fatos estão aí para serem encarados. Não acontecerá nada disso, pelo menos não em um futuro próximo, pois ainda encaramos situações de extrema pobreza e falta de informação no país. A pandemia escancarou ainda mais a desigualdade de ensino entre escolas públicas e privadas por diversos motivos.

Tecnologia da informação e comunicação (TIC)

A tecnologia da informação e comunicação é um conjunto de recursos que visam alcançar um objetivo em comum. Dentro do processo de ensino-aprendizagem, seja na educação presencial, no ensino remoto e principalmente a distância, a TIC é amplamente utilizada. Ambientes virtuais de aprendizagem, onde educadores, tutores e educandos trocam mensagens via chat, fóruns e o conteúdo

do curso fica disponível são um exemplo disso. A tecnologia da informação e comunicação, se utilizada corretamente pelas partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, pode torná-la mais significativo.

A nova era tecnológica aproxima pessoas que estão distantes geograficamente. Ela modificou nossa forma de nos comunicarmos e trocarmos informações. Hoje em dia temos ferramentas como redes sociais, e-mails e outros. Além disso, é possível fazer chamadas de vídeo em tempo real. Isso não quer dizer que as TICs só possam ser utilizadas no ambiente virtual, de forma alguma. Elas também podem ser usadas no ensino presencial e já estão sendo cada vez mais utilizadas para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem. Como exemplos de tecnologia da informação e comunicação no mundo virtual também temos os *softwares*, os sistemas operacionais e os *hardwares*.

> A promessa dos recursos educacionais digitais na forma de simulações e atividades interativas é a de que a aprendizagem se torne mais efetiva e mais profunda que a obtida pelos meios tradicionais. O alcance dessa promessa requer que os materiais produzidos atendam simultaneamente múltiplos aspectos: identificação dos objetivos de aprendizagem, atenção à natureza do conteúdo a ser explorado, a seleção de um contexto relevante e motivador para o aluno, a interatividade, as formas de suporte e *feedback* para o aluno ao longo da atividade, e a aplicação dos princípios que ajudem o processo de aprendizagem. (NASCIMENTO, Anna Cristina de Azevedo, 2007, p. 135)

As novas tecnologias agilizaram o acesso à informação. É possível incorporar ferramentas para tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas, além de mais significativas, como por exemplo, utilizar o computador ou projetor para exibir vídeos, imagens e slides pertinentes ao assunto abordado ou buscar informações rapidamente

caso seja necessário. Outra coisa que o ensino remoto em caráter emergencial trouxa à tona é algo para refletir: muitos docentes que já estão há anos em suas funções ainda estão no processo de adequação para o uso pedagógico dessas TICs. É fato que grande parte dos alunos e professores que estavam acostumados com as aulas cem por cento presenciais ficaram um pouco perdidos, sem saber qual plataforma utilizar, como funcionam as ferramentas online. É necessário um treinamento para ambas as partes pois, mesmo após a pandemia que nos acomete no momento, algumas mudanças parecem que vindo para ficar como por exemplo, algumas profissões em que os profissionais passavam o dia todo na empresa migraram para o estilo *home office* e isso sim, veio para ficar em alguns setores.

Ensino a distância online

Perfil dos alunos do Ensino a Distância atual

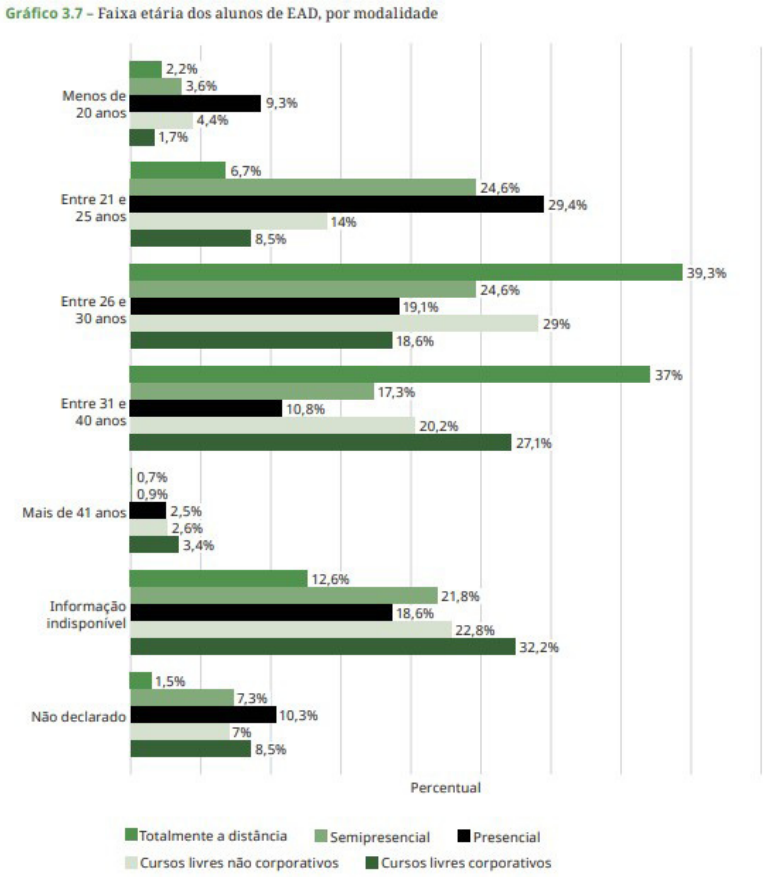


Gráfico do Censo EAD.BR de 2018 publicado pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância). Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf

De acordo com o Censo EAD.BR de 2018, que foi respondido por 251 instituições e foi publicado pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), cursos na modalidade EAD tem alunos em sua maioria entre 26 à 40 anos. Esse público geralmente já está inserido no mercado de trabalho ou está tentando retornar para ele e busca aprimoramento profissional. Sobre o ensino presencial, pode ser

observado que, em sua maioria, o público está na faixa etária abaixo de 25 anos de idade.

Segundo dados publicados pela ABED no documento, comparando o ano de 2018 com o ano de 2017, houve um aumento significativo na oferta de cursos regulamentados totalmente a distância. Eles passaram a ser 16.750, ao contrário dos cursos livres, onde houve um decréscimo, limitando-se a apenas 4.018. Ainda não temos dados concretos do ano de 2020, mas se os dados já indicavam que os cursos totalmente a distância estavam atraindo mais alunos, com a pandemia a tendência era aumentar ainda mais já que muitos trabalhadores passaram a trabalhar de casa, ganhando mais tempo para investir em estudos e qualificações. Os cursos de pós-graduação lato sensu, desde 2016 se mantém na liderança na modalidade totalmente a distância. Em 2019, o número de especializações chegou a 1.905, segundo o Censo EAD.BR de 2018.

Nos cursos regulamentados totalmente a distância, predominam as ofertas nas áreas de ciências sociais aplicadas e ciências humanas, linguística, letras e arte, segundo os dados publicados. De 2017 para 2018 o número de matrículas aumentou significativamente, com mais de 1.500.000 novos alunos nos cursos à distância e o aumento desse número desde 2016, sendo dois anos consecutivos, mostra uma consolidação da modalidade como opção de formação.

Sobre a evasão, as taxas ainda causam preocupação para o mercado de EAD pois são maiores que no ensino presencial. Contudo, em comparação com os anos anteriores a 2018, os números têm reduzido. É preciso ressaltar que em 2017, por volta de 50% das instituições com fins lucrativos e públicas federais desconheciam o motivo da taxa de evasão. Geralmente, as instituições indicam o tempo

como o fator mais influente na evasão, seguido por finanças. Como defendo neste trabalho, o aluno inicia um curso EAD e o acaba abandonando por perceber que não tem o perfil adequado, pois é preciso ter disciplina para acompanhar o material disponibilizado e pesquisar por conta própria, ou o aluno simplesmente vê que o curso não era aquilo que ele esperava, sendo que isso já é comum na modalidade presencial.

Cursos à distância são mais acessíveis pelo preço e pela flexibilidade de horário, mas não são para qualquer pessoa. O aluno precisa ter um perfil adequado para essa modalidade de ensino, caso contrário, não terminará o curso ou o concluirá com defasagem na aprendizagem. É equivocado pensar que curso a distância é fácil e exige menos. Pelo contrário, são necessárias ainda mais disciplina e disposição do que em um curso presencial. O aluno precisa ter ainda mais autonomia, foco, organização e deve se organizar para se dedicar à leitura do conteúdo, assistir às videoaulas, se houver, e para realizar pesquisas. Com isso, outra grande diferença em relação ao curso presencial é que precisa haver uma inclinação ao autodidatismo, pois o conteúdo é publicado pela instituição e não há troca de informações em tempo real, de forma direta entre aluno e professor.

Alguém que tem facilidade de aprender apenas por meio da leitura e da escrita poderá se beneficiar mais ainda nessa modalidade de ensino, caso contrário, se a pessoa for apenas auditiva, terá que depender de boas videoaulas, ou seria melhor procurar o ensino presencial. É necessário ter boa interpretação de texto e boa escrita.

> O leitor de um texto qualquer elabora uma representação de seu significado a partir de seus conhecimentos prévios, de suas experiências anteriores com textos, das características do texto em si

> e da compreensão e memória sobre os conhecimentos abordados nos textos. (FIORENTINI, Leda Maria Rangearo, 2003, p.21)

EAD não exige menos do educando, ao contrário, a dinâmica do aprendizado é de responsabilidade quase exclusivamente do aluno, por isso é necessário dedicação, foco para encarar textos densos e longos e videoaulas de em média 40 minutos sem nenhuma interação. É papel do aluno dar sentido ao conteúdo estudado.

Além do que já foi citado, outro grande desafio do ensino a distância é a familiaridade com a tecnologia utilizada. É necessário, para as aulas mais modernas, possuir acesso à internet e a um computador ou qualquer outro dispositivo que lhe dê acesso ao conteúdo do curso como celular ou tablet, além de saber utilizar tais ferramentas. Caso o aluno não esteja familiarizado com o que é necessário para acompanhar essa modalidade e não esteja disposto a se adequar, o ensino presencial ainda é o mais eficaz.

Perfil das instituições formadoras

Segundo o Censo EAD.BR de 2018, que abrangeu todas as regiões da federação, o ensino a distância está presente em todo o país e desde 2016 observa-se o crescimento do número de instituições com sede no Sudeste. Além disso, essa região foi a única que registrou aumento de 1% em 2018. Por outro lado, houve uma redução igualmente de 1% no Nordeste e no Norte. Já nas regiões Sul e Centro-Oeste, os índices se mantiveram respectivamente em 23% e 11%.

Ainda segundo o Censo EAD.BR, na localização detalhada por estado, São Paulo lidera bem à frente com 52 instituições formadoras, seguido de Minas Gerais com 30 e Rio de Janeiro com 28 instituições. Na segunda posição ficam Paraná com 25, Rio Grande do Sul com 21 e Santa Catarina com 16. De acordo com o Censo EAD.BR 2017, grande

parte das instituições que hoje oferecem cursos a distância iniciou suas atividades de forma presencial.

Sobre os valores dos cursos oferecidos, “o Censo EAD.BR 2018 registrou alto índice de resposta das instituições: 91% em relação a cursos regulamentados totalmente a distância, 85% quanto a cursos semipresenciais e 78% acerca de cursos presenciais”. Conforme a pesquisa, a maioria dos cursos totalmente a distância estão na faixa de R$251,00 e R$500,00 por mês. Os cursos presenciais estão na faixa de R$500,00 e R$1.000,00. Isso corrobora com a imagem de que os cursos a distância são mais baratos do que os presenciais, não só na mensalidade, mas também porque os alunos não têm gastos com transporte, alimentação durante os intervalos das aulas em cantinas e gastos com xerox, por exemplo.

É importante ressaltar que o primeiro passo antes do candidato escolher sua instituição de ensino é verificar se ela é idônea, se tem uma boa avaliação na área de interesse, e principalmente se o curso escolhido é aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) para o certificado emitido ao final do curso ser válido. É possível verificar tudo isso, incluindo a nota que o MEC deu ao curso no próprio site do governo (https://www.mec.gov.br). Ainda, dentro da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), capítulo II, Artigo 12, incisos IV a X do Decreto N° 5.622, que regulamenta o credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância, existem algumas observações a serem feitas a respeito das exigências para as instituições de ensino superior:

> IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;
> V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;

> VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;
> VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;
> VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;
> X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:
> a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;
> b) laboratórios científicos, quando for o caso;
> c) polo de apoio presencial é a unidade operacional, no país ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância; (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)
> d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

Funcionamento do ensino a distância online no curso superior

Na graduação via ensino a distância, os professores têm a função de ministrar aulas em forma de videoaulas e, em grande parte dos casos, produzir e/ou supervisionar o material didático que será utilizado. Em muitos casos, os tutores ficam responsáveis por monitorarem os fóruns para esclarecer possíveis dúvidas dos alunos e mediar debates. Os professores também têm como função auxiliar os tutores e dar suporte na orientação aos alunos de forma indireta em algumas instituições.

O tutor é o elo entre professor e aluno e deve estar sempre presente, incentivando os alunos a participarem nos fóruns de debate e auxiliando na realização das atividades. É função do tutor explicar o funcionamento do curso aos alunos, estimulando a troca de ideias e

informações. Ainda não existe regulamentação da profissão de tutor, cabendo a cada instituição definir seu papel e delegar suas tarefas. Com isso, o vínculo com a instituição pode variar. Cabe ao tutor repassar dúvidas aos docentes ou responsáveis pelo curso, mediar a resolução de problemas ou até mesmo atuar como professor em alguns casos. O tutor também atua de forma presencial em cursos que exigem que os alunos frequentem laboratórios, auxiliando-os. Cada instituição de ensino escolherá seu estilo de tutoria de acordo com suas necessidades.

Em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), onde as plataformas também muito conhecidas são o Moodle ou Teleduc, por exemplo, ocorre a interação entre alunos, tutores e professores. Essa troca de informações ocorre por meio de fóruns, videoaulas e chats. O ambiente virtual de aprendizagem é a sala de aula onde o estudante encontra o conteúdo do curso e realiza suas atividades, lembrando que o educando deve atuar também como pesquisador e não se limitar somente ao material disponibilizado na plataforma.

Corpo Docente

Há tempos o modelo de educação antiga onde o professor era o único detentor do conhecimento vem mudando. Na modalidade presencial, o professor é visto como mediador do conhecimento e seu papel é fazer o aluno pensar e pesquisar. No EAD não era para ser diferente, apesar da troca de informações não ser tão rápida, mas com a chegada de tutores não tenho percebido uma troca de conhecimento eficaz. Na educação a distância a mediação pedagógica que se dá pela escrita ou aulas gravadas precisa problematizar os temas abordados e despertar o interesse do aluno para que ele vá atrás de pesquisar

informações extras e produza conhecimento através de seus estudos e suas reflexões.

Tanto no EAD quanto no ensino remoto é necessário que os professores estejam aptos para utilizarem as TICs disponíveis. Segundo Kenski (2003, p. 77) em grande parte dos casos, os programas de preparação didática dos professores para o uso das novas tecnologias são falhos.

> Consideram que preparar professores é instruí-los sobre o uso das máquinas – o conhecimento superficial do hardware e dos softwares industrializados disponíveis – em cursos de curta duração, para o adestramento tecnológico, ou mesmo em séries de cursos para a aquisição da fluência digital. Consideram também que é suficiente o simples treinamento para a utilização dos principais programas: processadores de textos, programas básicos do Office e softwares educativos. (KENSKI, 2003, p. 77)

É necessário que os professores acostumados com o ensino presencial e que lecionam atualmente também em ambientes virtuais de aprendizagem ou ensino remoto se adequem à essas modalidades, pois causa muita insatisfação nos alunos quando o profissional não sabe usar as ferramentas ou não muda a dinâmica das aulas, já que nem sempre elas se encaixam por nem sempre serem as mesmas. Por exemplo, geralmente no ensino presencial, é possível utilizar apenas giz e lousa para lecionar. A distância, é necessário saber utilizar o computador ou o celular, no mínimo para iniciar.

É necessário que o professor-tutor seja graduado em sua área de atuação e elabore da melhor forma o material didático que será utilizado, visando um bom aproveitamento do tempo de estudo dos alunos no AVA e garantindo que surjam o mínimo de dúvidas possíveis quanto ao material. Além disso, o profissional precisa saber mediar o

processo em sua totalidade para assegurar que a aprendizagem ocorra de forma eficaz.

LDB e exigências atuais do MEC para cursos superiores em EAD

A Lei de Diretrizes e Bases Brasileira (LDB 9394/96) regulamenta o sistema educacional em todos os estágios (público ou privado) no Brasil. É a segunda vez na história do país que a área da educação dispõe de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ela regulamenta todos os níveis de ensino e a primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61). Podem ser cursados a distância o fundamental, médio, técnico, educação de jovens e adultos, educação especial, graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado por alunos que correspondam aos pré-requisitos, porém, os dois últimos cursos não são comuns nessa modalidade por regulamentação dentro das instituições.

O Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017 regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo o Capítulo I artigo 2º: "A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados".

Para os cursos de ensino a distância de graduação e pós-graduação a LDB 9394/96 exige algumas atividades presenciais nas instituições de ensino. De acordo com o primeiro capítulo, Artigo 1°, primeiro parágrafo: avaliações de estudantes, estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e atividades

relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. O Artigo 4° ainda do primeiro capítulo do Decreto N° 5.622 trata de os pré-requisitos para os alunos da educação a distância obterem certificados e informa que a "avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: cumprimento das atividades programadas; e realização de exames presenciais".

Assim como no ensino presencial, o aluno que não atinge a média necessária tem de cursar novamente a matéria e fazer uma nova avaliação. Nos cursos livres não existe essa obrigatoriedade. Além disso, uma portaria do MEC determina que ao menos 20% da carga horária do curso de graduação a distância seja presencial. O cumprimento deve ocorrer em estágios, defesa de trabalho de conclusão de curso e prática em laboratórios. Já a carga horária a distância em cursos de graduação presenciais, conforme publicado na Portaria Nº 1.428, de 20 de dezembro de 2018 pode ser ampliada para 40% se cumprir alguns requisitos.

É exigido pelo MEC que todo polo siga o mesmo modelo de infraestrutura e funcionamento. Como já explanado neste artigo, atualmente há um padrão a ser seguido no Brasil e para se adequar deve haver dentro dos polos sala dos professores, biblioteca, laboratórios, laboratório de informática e espaço de estudo individual ou em grupo. Em caso de deficiências, irregularidades ou descumprimento das condições que foram estabelecidas pela LDB, o órgão competente pelo respectivo sistema de ensino determinará, segundo o artigo 17, incisos I, II, IV e V do capítulo II, Decreto N° 5.622:

I - instalação de diligência, sindicância ou processo administrativo;

> II - suspensão do reconhecimento de cursos superiores ou da renovação de autorização de cursos da educação básica ou profissional;
> IV - desativação de cursos; ou
> V - descredenciamento da instituição para educação a distância.

Ensino remoto

Funcionamento do ensino remoto

Essa modalidade de ensino entrou em evidência durante a pandemia de COVID-19 que acometeu o Brasil e o mundo em 2020, pois foi a única alternativa encontrada pelas instituições de ensino de continuarem com as aulas, já que as aulas presenciais precisaram ser suspensas. Alguns cursos livres e diversos profissionais (inclusive eu mesma) que lecionam em aulas particulares já se beneficiavam do ensino remoto, mas não havia, até então, uma regulamentação por parte do MEC para cursos regulares da educação fundamental, superior e pós-graduação. A Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020 fala sobre a substituição das aulas presenciais em meios digitais enquanto durar a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e com isso, revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

Ao contrário do ensino a distância, as aulas são realizadas de forma síncrona, portanto, professores e alunos precisam estar presentes no mesmo ambiente virtual e trocam informações em tempo real por voz, vídeo e/ou chat assim como fariam em sala de aula de forma direta. O material é o mesmo do ensino presencial também. As aulas até podem ser gravadas e assistidas posteriormente, mas principalmente nos cursos regulares em instituições particulares, nesse

caráter emergencial, a presença do aluno só é computada se ele se faz presente na hora que está ocorrendo a aula.

Para evitar a evasão e principalmente dar condições para o ensino remoto ser cumprido pelas instituições de ensino, já que não era até então regulamentado, a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, no artigo 2º aborda algumas mudanças provisórias enquanto durar a situação pandêmica:

> § 3º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um **continuum** de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino.
> § 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:
> I – na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;
> II – no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE.
> § 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.
> § 6º As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação,

> e a autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos arts. 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

É importante informar que os alunos não ficaram livres de entrega de atividades e das avaliações. Cada instituição particular adotou a plataforma online que julgou melhor para seus profissionais e seus alunos. Já os alunos de instituições públicas, pelo menos em São Paulo, puderam acompanhar as aulas através do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) pelo canal criado no Youtube, pela televisão no canal TV Cultura Educação com programação diária das 06h às 23h e através do aplicativo criado pelo Centro para ser utilizado em *smartphones* e computadores.

Os docentes que estavam acostumados à sala de aula presencial precisaram sair de suas "zonas de conforto" e se reinventar. Muitos não estavam preparados e muito menos capacitados para encarar o ensino remoto de forma emergencial. Isso deixa claro que o profissional da educação não pode parar de estudar, pesquisar e se envolver nas novas tecnologias. É preciso estar o mais bem preparado possível para enfrentar as adversidades da profissão dentro e fora da sala de aula física. Por outro lado, também é preciso rever a relação dos alunos com as novas tecnologias pois muitos também ficaram perdidos utilizando plataformas como Zoom, Teams e outras adotadas pelas escolas particulares para viabilizar o ensino remoto.

Dados sobre TICs na educação

Segundo a pesquisa TIC Educação 2019, 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet. Em escolas particulares, o número cai para 9%. Ainda, os dados mostram que 71% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet. Dividido por classe

social, esse número deixa em evidência a desigualdade: 99% das casas que são da classe A têm internet, 95% na classe B, 80% na C e na classe DE o número cai para 50%.

Os dados da pesquisa apontam ainda que 21% dos alunos de escolas públicas acessam a internet apenas por celular e na rede privada o índice é de 3%. Antes da pandemia, apenas 14% das escolas públicas tinham plataforma virtual de aprendizagem. Um dado que também chama atenção é que 53% dos professores relataram que a ausência de um curso específico para o uso do computador e da internet durante as aulas torna o trabalho muito difícil e 26% deles disseram que dificulta um pouco.

Considerações finais

Foi possível verificar, atualizando os dados que utilizei no meu trabalho de conclusão de curso da pós-graduação em docência no ensino superior em 2017 e atualizei em 2021 para o curso de letras-inglês através do levantamento de informações de diversas fontes, que a educação a distância continua exigindo ainda mais do aluno do que o ensino presencial, assim como o ensino remoto também tem suas barreiras. Isso explica a taxa de evasão ainda elevada nessas modalidades e a defasagem na aprendizagem. No caso do EAD, o aluno se matricula pensando que será mais fácil estudar a hora que quiser, sem se comprometer com um horário fixo como no ensino presencial. No caso do ensino remoto emergencial faltam ferramentas para os alunos e professores e comprometimento. É necessário organização e uma pré-disposição ao autodidatismo.

A partir disso, é possível concluir que a educação a distância não é para qualquer um, por mais que seja uma peça-chave na inclusão social

quando se trata da população menos favorecida financeiramente ou que não tem condições de frequentar uma instituição de ensino de forma assídua.

Também é possível notar que o preconceito em relação ao ensino a distância está diminuindo, assim como em relação ao ensino remoto. Muitos alunos particulares meus e de colegas de profissão eram resistentes a isso, mas puderam ver os benefícios quando foram obrigados a migrarem. Seja ensino a distância, presencial ou remoto, todas as modalidades têm seus benefícios e suas especificidades. Como mencionado, o que importa é o aluno notar o seu perfil e dentro do possível escolher sua modalidade de ensino para não haver decepções ou prejuízos para o processo de aprendizagem.

É necessário investimento por parte do governo na educação e em outras áreas para reduzir as desigualdades sociais e criar um plano para reduzir ao máximo possível a defasagem na aprendizagem, principalmente na educação básica, que se agravou ainda mais com a pandemia em 2020.

Referências

EDUCAÇÃO à distância no ensino superior no Brasil. Orientador: Prof. Ms. Jefferson Antonio do Prado. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Pós-graduação em Docência no Ensino Superior) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. ABED. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2021.

ABRAHAM WEINTRAUB. PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020. **PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020**, [*S. l.*], 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-

544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **LEI Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. [*S. l.*], 18 ago. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021. ATOS DO PODER EXECUTIVO. **DECRETO No - 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [*S. l.*], 26 maio 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 de janeiro de 2021.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **PORTARIA Nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. [*S. l.*], 31 dez. 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251>. Acesso em: 11 de janeiro de 2021. DARCY RIBEIRO. 1996. **LDB**, [*S. l.*], 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla09.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DECRETO Nº 5.622, 19 de dezembro de 2005**. [*S. l.*], 19 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_dec5622.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

PROCESSO Nº: 23001.000334/2020-21. [*S. l.*], 28 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

PROCESSO Nº: 23001.000334/2020-21. [*S. l.*], 7 jul. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

CÂMARA LEGISLATIVA. [*S. l.*]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1524220>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

EL PAÍS. **Cursos de educação a distância vencem preconceito na formação de professores**. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/01/politica/1480609195_243295.html>. Acesso em: 16 de janeiro de 2021.

ESTADÃO. Saiba quais são as características necessárias para quem quer fazer EAD. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,saiba-quais-sao-as-caracteristicas-necessarias-para-quem-quer-fazer-ead,1058837>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

FIORENTINI, Leda Maria. Rangearo. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: RONDELLI, Elizabeth (Coord.) **Linguagens e interatividade na educação a distância**. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FOLHA. Tudo pode ser ensinado pela tela, mas aula prática depende de supervisão. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/07/1661681-tudo-pode-ser-ensinado-pela-tela-mas-treinamento-depende-de-supervisao.shtml>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

FOLHA. Veja a evolução dos cursos a distância, da correspondência ao computador. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/07/1662162-prova-de-historia-a-evolucao-do-ensino-a-distancia-da-carta-ao-computador.shtml> Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em 14 de janeiro de 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

NASCIMENTO, Anna Cristina de Azevedo. Avaliação de objetos de aprendizagem. In: **Objetos de aprendizagem. Uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC, SEED, 2007.

NOVA ESCOLA. **Quem é quem na EAD**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1873/quem-e-quem-na-ead>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

SENAC. História da Educação a Distância inclui cursos por cartas e rádio. Disponível em: <http://www.ead.senac.br/noticias/2013/08/historia-da-educacao-a-distancia-inclui-cursos-por-cartas-e-radio/>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2017.

ZH NOTÍCIAS. **Conheça o perfil de aluno que busca a modalidade de educação à distância**. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2013/06/conheca-o-perfil-de-aluno-que-busca-a-modalidade-de-educacao-a-distancia-4158455.html>. Acesso: 18 de janeiro de 2021.

CHAGAS, Elisa. DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. **Agência Senado**, [*S. l.*], 12 de agosto de 2020. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

TOKARNIA, Mariana. Maioria das escolas brasileiras não tem plataformas para ensino online: Dados são da pesquisa TIC Educação 2019. **Agência Brasil**, [*S. l.*], 9 jun. 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/maioria-das-escolas-brasileiras-nao-tem-plataformas-para-ensino-online. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

TIC EDUCAÇÃO 2019. [*S. l.*], 9 jun. 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

OFICINA DE LEITURA: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM FOCO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Dieli Vesaro Palma[35]
Thiago Zilio-Passerini[36]

Resumo: A leitura é um processo complexo de grande relevância no ensino de Língua Portuguesa. Para que os aprendentes-ensinantes sejam capazes de desenvolver sua proficiência leitora, é necessário que os ensinantes-aprendentes também tenham conhecimento dos principais recursos utilizados na leitura de textos. Partindo dessa premissa, o objetivo deste trabalho é apresentar uma oficina, com vistas a levar os ensinantes-aprendentes à construção de um conceito de leitura. Com relação ao referencial teórico, parte-se dos princípios da Educação Linguística e da Pedagogia da Leitura (PALMA; TURAZZA; NOGUEIRA JR., 2008; PALMA; TURAZZA, 2014a, 2014b). A proposta estrutura-se em seis atividades que contemplam diferentes aspectos relacionados à leitura de um texto e que, em grande medida, se complementam.

Palavras-chave: Educação Linguística. Pedagogia da Leitura. Oficina de Leitura.

Abstract: Reading is a complex process of great relevance in Portuguese Language teaching. In order to develop students' reading proficiency, it is necessary that the teachers also have knowledge of the main resources used in reading texts. Based on this premise, the objective of this work is to present a workshop, in order to take the teachers to the construction of a reading concept. The theoretical framework is based on the principles of Linguistic Education and Reading Pedagogy (PALMA; TURAZZA; NOGUEIRA JR., 2008; PALMA; TURAZZA, 2014a, 2014b). The proposal is structured in six activities that include different aspects related to the reading of a text and that largely complement each other.

Keywords: Linguistic Education. Reading Pedagogy. Reading workshop.

Considerações iniciais

Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)[37] de 2018 revelam que os estudantes brasileiros apresentam rendimento abaixo do esperado em leitura. Se comparado à média de 487 pontos dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil está entre a 55ª e a 59ª posição no *ranking,* com seus 413 pontos. Os números mostram que esse é um dos inúmeros desafios a serem superados na educação.

O presente trabalho centra-se justamente na questão da leitura, que consideramos essencial à formação dos aprendentes-ensinantes. Entretanto, para que eles possam se apropriar das estratégias leitoras, é necessário que os ensinantes-aprendentes também as conheçam. Mais do que isso, estes últimos devem ser capazes de transpor o conhecimento teórico-científico, transformando-o em um saber a ser ensinado, com vistas a formar leitores proficientes.

Partindo dessa premissa, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de oficina pedagógica para o ensino e a aprendizagem de leitura, destinada a ensinantes-aprendentes, a fim de que possam construir um conceito de leitura, com base nos principais procedimentos adotados no ato de ler. Para tanto, partimos do conceito de Educação Linguística e de Pedagogia da Leitura (PALMA; TURAZZA; NOGUEIRA JR. (2008); PALMA; TURAZZA, 2014a, 2014b).

Visando à consecução de nosso objetivo, o presente capítulo está dividido em duas seções, além destas Considerações Iniciais e das Considerações Finais. Inicialmente, discutimos os conceitos básicos de Educação Linguística e Pedagogia da Leitura. Na sequência, trazemos o

conceito de metodologias ativas e, entre elas, apresentamos a oficina pedagógica, com a proposta de uma oficina de leitura, a ser realizada pelos aprendentes-ensinantes, sob a orientação do ensinante-aprendente[38]. Por fim, seguem as referências que nortearam nosso trabalho.

Educação linguística e pedagogia da leitura

A chegada dos estudos linguísticos ao Brasil motivou uma série de discussões acerca do ensino de português, intensificadas sobretudo na década de 1980. Desde então, inúmeros pesquisadores têm se debruçado sobre o tema, no sentido de promover mudanças nas práticas pedagógicas, com vistas a instrumentalizar o ensinante-aprendente, em face das diferentes situações comunicativas com que se depara.

Desse modo, as aulas de língua portuguesa precisam focalizar a competência comunicativa, a fim de formar o "poliglota na própria língua", tal como preconiza Bechara (1985). Para tanto, é necessária uma *Educação Linguística* – doravante EL – cujo objetivo geral é "a formação proficiente de crianças e jovens como seres pensantes-comunicantes" (PALMA; TURAZZA, 2014b, p. 29). Mais especificamente, à EL interessa a formação do indivíduo, tornando-o capaz de usar a língua materna de forma consciente, com proficiência, em múltiplas situações sociais. Desse modo, ela contribui para o seu desenvolvimento pleno, habilitando-o ao exercício da cidadania.

Para atingir sua meta, ou seja, o desenvolvimento da competência comunicativa, a EL engloba diversas competências, entre elas, "a linguística, a estratégica, a textual-discursiva, a midiática e hipertextual, a sociolinguística, a literária e, atualmente, já se propõe a digital"

(PALMA; TURAZZA, 2014a, p. 310). Esta última, por exemplo, relaciona-se às novas formas de comunicação, advindas do uso da internet, que favoreceu a emergência de novos gêneros. Por conseguinte, a escola, em geral, e o ensino de língua materna, em particular, tiveram de se adaptar aos novos contextos.

Embora o ensino-aprendizagem seja caro à EL, ele não é o seu único escopo. Nas palavras de Palma e Zilio-Passerini (2020, p. 181),

> [...] devemos compreender a EL como um processo de ensino-aprendizagem e também como uma área de pesquisa. Nesse sentido, ela comporta uma gama de conceitos advindos da pedagogia – entre eles, a sequência didática, o contrato didático, o obstáculo epistemológico etc.–, bem como de teorias linguísticas –sobretudo as da linguística cognitivo-funcional, da linguística textual e da análise do discurso. Em suma, trata-se de um campo que se articula em duas dimensões: a linguística e a pedagógica.

A interligação entre ambas as dimensões torna a EL útil aos ApEn e aos EnAp, uma vez que promove um diálogo entre os saberes ditos científicos e os escolares. Mais especificamente, ela possibilita a reflexão acerca do conhecimento científico, no que tange à sua transposição didática. Desse modo, não basta ter contato com as teorias linguísticas; é preciso mensurar como elas devem adentrar a sala de aula, considerando o que já se faz nesse espaço e, principalmente, o que ainda precisa ser feito. Nos dizeres de Palma, Turazza e Nogueira Jr. (2008, p. 223),

> Do ponto de vista linguístico, a EL deve focalizar a formação do professor e a formação do aprendente. Cabe à licenciatura em língua materna e aos programas da formação continuada de professores desenvolver conhecimentos teórico-práticos que aprofundem saberes que levem à ampliação da competência comunicativa dos usuários [...]

> Do ponto de vista dos cursos de formação de professores, na universidade, a meta é preparar o futuro professor para que, no exercício profissional, possa formar poliglotas na própria língua, além do próprio aprendente formar-se como um poliglota no curso universitário. Para tanto, ele deve dominar conhecimentos científicos e saberes a serem ensinados [...]

Com relação ao ensino, a EL se organiza em cinco dimensões, relacionadas às propostas metodológicas a serem adotadas pelo ApEn. Trata-se das chamadas pedagogias, essenciais ao ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa: a pedagogia do oral, a pedagogia da leitura, a pedagogia da escrita, a pedagogia léxico-gramatical e a pedagogia da literatura. Além delas, como já dissemos, encontram-se em ascensão os estudos sobre a pedagogia do digital, em virtude dos avanços tecnológicos das últimas duas décadas.

No presente trabalho, interessa-nos sobremaneira a pedagogia da leitura, que, de acordo com Palma e Turazza (2014b, p. 52-53),

> [...] tem por meta desenvolver a competência leitora dos aprendentes-ensinantes, concebendo a leitura como um complexo processo cognitivo-sócio-interacional. Tem ainda por objetivo a formação do leitor competente a qual deve ocorrer por meio da aprendizagem significativa, visando à aquisição de diferentes estratégias de leitura, imprescindíveis frente à diversidade de gêneros textuais que circulam em sociedade, com vistas ao letramento dos aprendentes-ensinantes. A exposição dos leitores a uma diversidade de gêneros é condição para a formação de leitores proficientes.

Essa pedagogia vai além da visão tradicional de leitura como decodificação. Em um sentido mais amplo, ela é considerada um processo de produção de sentidos que leva em conta o leitor e não prevê apenas uma possibilidade de compreensão daquilo que é lido. Nas palavras de Paulino *et al.* (2001, p. 28, grifo das autoras),

> No âmbito escolar, em que as atividades de leitura fazem parte de um projeto de ensino, de uma *pedagogia,* a leitura mostra-se como uma técnica e uma prática que não podem se esgotar na decodificação dos signos escritos ou nos limites impostos pela frase. A partir do momento em que o leitor e a leitura são vistos como integrantes da produção de sentido, o circuito texto/leitor deixa de ser pensado como uma direção de mão única, em que as significações saltariam do texto e o leitor permaneceria preso irremediavelmente às malhas das letras.

Conforme informamos anteriormente, nossa proposta focaliza o EnAp. Por essa razão, é necessário que ele se aproprie de conhecimentos a fim de subsidiar sua prática pedagógica. Ademais, cabe-lhe a transposição desses saberes para a realidade de seus ApEn, que devem ser capazes de: refletir sobre a leitura, considerando seu papel na sociedade; desenvolver capacidades afetivas e intelectivas; valer-se da leitura para resolver problemas; adquirir o hábito de leitura e ler com autonomia e competência (Cf. PALMA; TURAZZA; NOGUEIRA JR., 2008).

Na próxima seção, discutimos o conceito de metodologias ativas e, posteriormente, apresentamos a oficina pedagógica, na qual se mobilizam diferentes conceitos e estratégias de leitura.

Oficina de leitura

Durante séculos, na escola tradicional, o foco do ensino estava voltado para o professor. Ele era o detentor do conhecimento e tinha a função de transmiti-lo para os alunos, que, passivamente, recebiam as informações, memorizavam-nas e, nas provas, mostravam ao docente como haviam registrado esse saber. De acordo com Mizukami (1986), o mestre utilizava aspectos comportamentais, como compreender, aplicar, analisar e avaliar em aulas expositivas.

No século XVIII, com a revolução industrial europeia e a independência dos Estados Unidos, no campo da educação, algumas escolas começam a questionar essa metodologia, criticando as limitações desse processo de ensino e de aprendizagem. É nesse período que John Dewey propõe novas técnicas pedagógicas, dando origem à Escola Nova, que coloca o estudante no centro do aprender. Seguem-se ao modelo de Dewey, já no século XX, outras propostas inovadoras, como a de Montessori, na Itália, a de Freinet, na França, a de Piaget, na Suíça, a de Vygotsky, na Rússia, a de Ausubel, nos Estados Unidos, e a de Paulo Freire, no Brasil. Apesar de todas essas manifestações a favor de uma educação centrada no estudante, o modelo tradicional ainda está presente em muitas salas de aula brasileiras. Os avanços tecnológicos móveis, no último quarto do século XX, propiciaram a flexibilização dos encontros presenciais e deram origem às chamadas metodologias ativas.

Elas posicionam o ApEn no centro do processo de ensino e de aprendizagem, tornando-o responsável pela construção de novos conhecimentos, sob a orientação / mediação do EnAp, que também assume novo papel. Fica assim evidente que um novo conceito de educação fundamenta esse processo: o de uma educação libertadora e transformadora, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes.

Nesse contexto, a oficina pedagógica, entendida como uma atividade na qual os ApEn adquirem novos conhecimentos pelo fazer, é uma metodologia ativa. Essa visão pode ser comprovada pelos ensinamentos de Candau (s/d)[39]:

> [...] espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, e exercício concreto dos Direitos Humanos. A atividade, a participação, socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de

> sociogramas, a análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, a realização de vídeo-debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

É relevante destacar-se que as perguntas têm um papel fundamental nas oficinas de leitura. Dell'Isola (2001) propõe três tipos, objetivando a construção de inferências: as objetivas, as inferenciais e as avaliativas. As primeiras visam ao conhecimento expresso no texto, ou seja, estão em suas linhas. As segundas fundamentam-se em conhecimentos, crenças, experiências e ideologias individuais. Nesse caso, as respostas estão nas entrelinhas do texto, ou seja, em informações implícitas. As terceiras expressam avaliação e julgamentos pessoais de informações presentes no texto, ou seja, revelam posições valorativas do leitor.

Antes de apresentarmos a oficina, vale ressaltar que o termo leitura encerra uma série de significados. Como bem assinalam Paulino *et al.* (2001, p. 12-13), ao analisar a etimologia da palavra ler, oriunda do latim *legere,* depreendemos que

> [...] Numa primeira instância, ler significava contar, enumerar as letras; numa segunda, significava colher e, por último, roubar. Observe-se que em sua raiz a palavra já traduz pelo menos três maneiras, não-excludentes, de se fazer a leitura. Na primeira, soletramos, repetimos os fonemas, agrupando-os em sílabas, palavras e frases. É o ato primeiro da leitura, o primeiro estágio [...] Já no segundo momento, o verbo c*olher* implica a ideia de algo já pronto, correspondendo a uma tradicional interpretação do texto, em que se busca um sentido predeterminado [...]
>
> Há ainda uma terceira instância, correspondente ao verbo r*oubar, q*ue traz uma idéia de subversão, de clandestinidade. Não se rouba algo com conhecimento e autorização do proprietário, logo essa leitura vai se construir à revelia do autor, ou melhor, vai acrescentar ao texto outros sentidos, a partir de sinais que nele estão presentes,

> mesmo que o autor não tivesse consciência disso. Nesse tipo de leitura o autor tem mais poder e vai, como diz Eco, construir suas próprias trilhas no texto/bosque.

Das três acepções, a que mais nos interessa é certamente a terceira, pois pressupõe um leitor com mais poder, capaz de ir além do que está explícito no texto. No entanto, salientamos que essa não é a única concepção de leitura que ordena nossa proposta, que se estrutura por meio de seis atividades a serem desenvolvidas com os EnAp. Como se trata de uma habilidade indispensável a todas as áreas do conhecimento, não fazemos distinção de curso específico, embora seria mais proveitoso desenvolver este trabalho com turmas de Letras ou Pedagogia.

Com relação aos objetivos da oficina, destacamos:

- Discutir o conceito de leitura;
- Conhecer os processos envolvidos na leitura;
- Conhecer alguns tipos de leitura;
- Diferenciar compreensão, interpretação e crítica no ato de ler.

Atividade 1

Nesse primeiro momento, pretende-se verificar o entendimento que a turma tem acerca do conceito de leitura. Isso posto, lança-se a seguinte questão: “O que é leitura para você?” Na sequência, propõe-se a socialização dos diferentes conceitos levantados pelos ApEn[40].

Certamente, aparecerão algumas das acepções de leitura elencadas por Paulino *et al.* (2001), sobretudo as duas primeiras – a leitura como decodificação e como interpretação com base em ideias explícitas. Do mesmo modo, é possível que os ApEn apresentem

concepções mais próximas da terceira concepção mencionada pelas autoras. No entanto, o EnAp não deve direcionar a discussão para este ou aquele conceito, uma vez que novos significados serão construídos nas próximas atividades.

Atividade 2

Inicialmente, os ApEn devem levantar ideias sobre os textos a seguir, concernentes a diferentes concepções de leitura. Em seguida, propõe-se que comparem os pontos levantados na discussão com o conceito de leitura formulado pelo grupo. Por fim, eles devem verbalizar a que conclusão chegaram.

Texto 1:

> A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor.
>
> [...]
>
> A atividade de leitura completa a atividade da produção escrita. É por isso, uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor (ANTUNES, Irandé, Explorando a Leitura. In *Aula de Português – encontro & interação.* São Paulo: Parábola, 2003., p. 66-67, grifos da autora).

Texto 2:

> A leitura não é um processo preciso que envolve uma percepção exata, detalhada e sequencial, com identificação progressiva de letras, sílabas, palavras, estruturas, proposições, dentre outros. Ela envolve o uso parcial de pistas mínimas e disponíveis, selecionadas a partir das expectativas do leitor.

Marchuschi (1983:3) sustenta que 'leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo, com avanço para predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas'.

O leitor toma decisões provisórias a serem firmadas, rejeitadas ou aprimoradas à medida que as informações parciais são processadas. Assim a leitura toma seu curso (DELL'ISOLA, Regina Lúcia. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001, p. 30).

Texto 3:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel Certau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor, seus comentadores (CHARTIER, R. *A aventura do livro – do leitor ao navegador.* São Paulo, UNESP, 1998, p. 77).

Como vemos, os conceitos aqui apresentados distam consideravelmente das ideias já cristalizadas no senso comum. Nas atividades 1 e 2, o objetivo é levar os ApEn a uma ampliação de seu entendimento sobre leitura. Essa proposta será consolidada na sequência, quando se focalizam os processos de leitura.

Atividade 3

O EnAp pede à turma que leia em voz alta as palavras do quadro. Posteriormente, pergunta-lhes a que conclusão chegaram com essa atividade.

Recife – Porto Alegre – Maceió – São Pualo – Cuiabá – Goiânia – Campo Gande – Cutiriba – Manaus – João Pessoa – Rio de Janerio – Salvador

Após a discussão, o EnAp faz algumas considerações sobre os processos de leitura. Nesse momento, ele deve destacar o *bottom up* (ascendente) e o *top down* (descendente) (Cf. KATO, 1985, KLEIMAN, 1993). No primeiro, o leitor analisa as partes do texto. É o processo mais utilizado pelos ApEn na fase da alfabetização, quando também ocorre a vocalização. Já no segundo, o leitor sintetiza partes do texto no processamento da informação. Vale ressaltar que o uso excessivo dessa forma pode levar à construção de inferências não autorizadas pelo texto. Além disso, aos 9 anos, o ApEn já deve ser capaz de utilizar-se desse processo.

Por fim, o EnAp enfatiza que o leitor maduro e proficiente emprega os dois processos de acordo com as necessidades exigidas pelo texto. Dito isso, propõe-se aos ApEn que relacionem essas informações à atividade realizada, a fim de verificar se as percepções da turma estão de acordo com os processos aqui apresentados.

Na sequência, menciona-se o movimento dos olhos que, durante a leitura, se dá por meio de saltos. O olhar fixa-se em palavras com significado, desprezando as palavras de ligação. Esses "pulos" chamam-se sacadas, daí o movimento ser denominado **sacádico** (Cf. KLEIMAN, 1993). Por essa razão, na leitura de um texto, não lemos todas as palavras grafadas no papel.

Recife – Porto Alegre – Maceió – São **Pualo** (PAULO) – Cuiabá – Goiânia – Campo **Gande** (GRANDE) – **Cutiriba** –(CURITIBA) – Manaus – João Pessoa – Rio de **Janerio** (JANEIRO) – Salvador

Atividade 4

Esta atividade compõe-se de duas partes. Na primeira, os ApEn devem se organizar em duplas, e cada uma receberá um texto[41]. Um

deles começa a leitura e, depois de alguns minutos, o outro retira o texto da mão do colega. Em seguida, pergunta qual foi a última palavra identificada. Após a resposta, pede também que o leitor indique que frase estava efetivamente lendo.

Na segunda parte, o EnAp solicita que a turma desfaça as duplas e distribui o texto a seguir. Individualmente, cada ApEn o lerá com atenção, deixando de fora apenas a linha lida e cobrindo com uma folha de papel as demais. Além disso, os ApEn devem marcar com um arco as palavras plenas, isto é, substantivos, verbos, adjetivos e advérbios.

Texto a ser lido:

> A informação mentalmente processada pode ter sido fornecida de forma explícita ou pode ter sido inferida pelo leitor. Em ambos os casos, o processo conduziu a registros na memória. O conjunto desses registros resultantes forma a representação metal dos conteúdos processados.
>
> A informação, nos vários níveis de representação, é parcialmente dada de maneira explícita no texto. Uma grande parte da informação textual é obtida apenas por implicação. Essa parte implícita de representação é a inferência (DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. L*eitura: inferências e contexto sociocultural.* Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001, p.51).

Após a leitura, o EnAp pede que a turma se manifeste sobre o que observou ao longo da atividade. Posteriormente, informa que o bom leitor é aquele que consegue ler 200 palavras por minuto, uma vez que suas sacadas são rápidas. Quando o leitor tem o movimento sacádico mais lento, suas dificuldades de processar as informações e de construir o sentido do texto são maiores. Além disso, a partir dos 9 anos, espera-se que a criança tenha movimentos mais rápidos.

Dito isso, o EnAp recupera a segunda parte da Atividade 4 e informa que se trata de um exercício com vistas a acelerar o movimento

sacádico. Para que ele seja feito, devem-se percorrer os seguintes passos:

- Cobrir o texto com uma folha de papel, deixando à vista somente a linha a ser lida;
- Com um lápis, desenhar arcos que se apoiem nas palavras com significado (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios).

Desse modo, à medida que a leitura avança, os movimentos devem ser mais rápidos. Caso seja necessário, o EnAp sugere que a turma faça esse exercício diariamente até atingir a velocidade ideal de 200 palavras por minuto.

Outro aspecto a ser trabalhado é a questão da memória. Sobre isso, o EnAp informa que, ao longo da leitura, três tipos são ativados, a saber:

- **Memória de curto termo**: com pequena capacidade, ela armazena até 07 unidades significativas (aquelas que apresentam alguma relevância para o leitor). Quando sua capacidade de armazenamento supera as 07 unidades, ela se congestiona e dificulta a compreensão/interpretação dos textos lidos. A título de exemplo, o EnAp pode mencionar o modo como memorizamos números de telefone celular, ou os *slogans* publicitários, que nunca têm mais que sete unidades significativas.
- **Memória de longo termo:** aquela em que são armazenados os fatos relevantes, as experiências, os conhecimentos de mundo, os conhecimentos linguísticos, enfim, todo o saber que um indivíduo adquire ao longo de sua vida. É uma

estrutura cognitiva complexa que registra o vivido, constituindo-se em um grande arquivo.

- **Memória de trabalho:** aquela em que as informações, extraídas da memória de longo termo, são mantidas temporariamente em estado de alerta no ato de ler, auxiliando a construção dos sentidos dos textos (Cf. KLEIMAN, 1993)

Atividade 5

O EnAp propõe que a turma leia o texto apresentado na sequência e reflita sobre as seguintes questões:

- A que gênero textual esse texto pertence?
- Que pistas textuais você utilizou para reconhecer o gênero textual?
- Qual é o assunto desse texto?
- O desconhecimento do vocabulário dificultou a compreensão do texto?
- Qual foi o aspecto que auxiliou a sua compreensão?

Texto a ser lido:

Patacas con Queixo de Tetilla[42]
Ingredientes

- 1 kg de patacas de tamaño mediano
- 1 kg de Queixo con Denominación de Orixe Tetilla [...]
- ¾ de litro de leite [...] enteiro [...]
- 2 ovos
- sal
- pementa
- manteiga de porco

• ourego

Elaboracion

1. Pela as patacas, córtaas en rodas dun dedo de grosor e cóceas en auga con sal durante uns 10-12 minutos.
2. Escórreas e déixaas arrefriar un pouco mentres preparas e engraxas a fonte arredondada na que vas elaborar o teu prato.
3. Corta o Queixo Tetilla [...] en anacos ou rodas do mesmo grosor que as patacas
4. A continuación, cubre o fondo da fonte coas rodas de pataca
5. Agora cubre as patacas cunha capa de queixo
6. Repite a operación con outras dúas capas, unha de patacas e outra de queixo
7. Bate os ovos nunha cunca e engade o leite a continuación sen deixar de remover
8. Engádelle sal e pementa á mestura e vértea sobre as capas de pataca e queixo
9. Quenta o forno durante 10 minutos e introduce a fonte [...]
10. Déixao cociñar a uns 180 graos durante 30 minutos
11. Saca a fonte do forno e esparexe o ourego por riba inmediatamente antes de servir. Bo proveito! Por fin chegou a hora de comer!

O foco desta atividade é a compreensão leitora, que diz respeito à construção do sentido do texto. Ela abrange três tipos de leitura: a de compreensão, a de interpretação e a crítica. O EnAp deve relacionar as palavras do texto – que está escrito em galego – com a língua portuguesa, a fim de a turma possa construir sentidos.

Embora seja uma atividade orientada pelo EnAp, o conhecimento de mundo é essencial, uma vez que os ApEn devem chegar à conclusão de que se trata de uma receita. Ademais, é necessário que compreendam o significado das palavras, com vistas a identificar que prato está sendo ensinado. Vale ressaltar também os aspectos da

memória mencionados anteriormente, pois os leitores a acionam para identificar tanto o gênero textual quanto as palavras conhecidas. Quanto às demais, elas podem ser depreendidas pelo próprio contexto, considerando as semelhanças com o português.

Atividade 6

Esta atividade também focaliza a compreensão leitora, considerando o percurso traçado até aqui. O EnAp propõe que os ApEn leiam o texto a seguir com atenção e, na sequência, estimula-os a socializar suas ideias com o grupo.

Texto a ser lido:

> A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação entre diversos níveis de conhecimentos, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, A. Texto & Leitor – Aspectos cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 1989, p. 13).

O objetivo desta atividade é mostrar ao ApEn a primeira etapa da leitura: o momento da compreensão, relacionado às informações explícitas no texto. Ela é alcançada por meio de **perguntas objetivas,** a fim de identificar as informações contidas nas linhas do texto. Para concretizá-la, o bom leitor deve percorrer todos os passos apresentados.

O EnAp deve destacar que o processo não se encerra nessa etapa. Após a leitura de compreensão, segue-se a leitura de interpretação. O seu objetivo é obter respostas sobre a construção do sentido, com base em informações implícitas no texto, ou seja, por **perguntas inferenciais**, cujas respostas estão nas entrelinhas. Finalmente, no terceiro tipo de leitura, são construídas as inferências pragmáticas, baseadas nas experiências do leitor, que respondem a **perguntas avaliativas**, propiciando a leitura crítica.

Considerações finais

Os dados das pesquisas sobre a proficiência leitora de aprendentes-ensinantes brasileiros mostram que esse é um grande desafio a ser superado. No âmbito da Educação Linguística, a proposta de formar o "poliglota na própria língua" perpassa uma série de pedagogias, entre elas a da leitura. No entanto, vale ressaltar que a EL não focaliza apenas as práticas pedagógicas; ela também se ocupa da formação de ensinantes-aprendentes, no sentido de promover uma articulação do saber científico e dos saberes a serem ensinados.

Partindo dessa premissa, apresentamos uma proposta de oficina de leitura, com vistas à formação de ensinantes-aprendentes, a fim de que se apropriem do conhecimento teórico e reflitam sobre ele para que, posteriormente, o transponham em suas salas de aula. Desse modo, formulamos seis atividades que contemplam diferentes aspectos relacionados à leitura de um texto e que, em grande medida, se complementam.

Vale ressaltar que os textos selecionados, embora contemplem aspectos específicos, explicados ao longo das propostas, podem ser substituídos por outros que o ensinante-aprendente achar

convenientes. Ademais, é possível contemplar outros aspectos do processo de leitura que não foram por nós levantados – como os tipos de leitura –, pois são muitos os elementos que se relacionam a esse conceito, tão relevante e necessário ao ensino de português, bem como à formação de ensinantes-aprendentes das mais diversas áreas do conhecimento.

Referências

ANTUNES, I. Explorando a Leitura. In: ANTUNES, I. *Aula de Português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BECHARA, E. *Ensino de gramática*. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1985.

CANDAU, V. *Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho* [s/d]. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em 16 nov. 2021.

CASTRO, A. B. B. *et al. Os degraus da leitura*. Bauru: EDUSC, 2000.

CHARTIER, R. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1998.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura*: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Penso Editora, 2003.

GIASSON, J. *A compreensão na leitura*. 1.ed. Porto: ASA, 1993.

KATO, M. Reconhecimento instantâneo e o processamento em leitura. In: KATO, M. *O Aprendizado da Leitura.* 1.ed. São Paulo: Martins Fontes,1985.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. Como lemos; uma concepção não escolar do processo. In: KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura:* teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: as abordagens do processo.* São Paulo: E.P.U, 1986.

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S.; NOGUEIRA JR., E. Educação Linguística e desafios na formação de professores. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa:* lusofonia – memória e diversidade cultural. São Paulo: Educ/Fapesp, 2008.

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. Educação Linguística e o livro didático. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa e lusofonia.* São Paulo: Educ/ IP-PUC-SP, 2014a.

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. Educação Linguística: reinterpretações do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. (orgs.). *Educação Linguística e o ensino de Língua Portuguesa:* algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014b.

PALMA, D. V. A oficina pedagógica: uma metodologia ativa e sua relevância na formação de professores de língua materna. In:

VASCONCELOS, M.L.C. (org). *Língua e Literatura*: ensino e formação de professores. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016.

PALMA, D. V.; ZILIO-PASSERINI, T. História(s) da língua e Educação Linguística: contribuições a ensinantes-aprendentes. *Verbum,* v.9, n.3, p. 179-194, dez. 2020.

PAULINO, G. *et al. Tipos de texto, modos de leitura.* Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

---

[35] Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágio de pós-doutorado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, desenvolvendo pesquisa sobre a formação de professores em Portugal e no Brasil. Atualmente, é professora do quadro de carreira da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Língua Portuguesa, com ênfase em Historiografia da Língua Portuguesa, Educação Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: dieli@uol.com.br

[36] Doutorando em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde também cursou Mestrado e Especialização. Ex-bolsista do governo grego no Institute for Balkan Studies - IMXA, em Tessalônica, e na University of Crete, em Creta. Articulista do blog da Parábola Editorial, onde também atua como revisor e vlogueiro. Pesquisador com ênfase nas áreas de Historiografia Linguística, História das Ideias Linguísticas e Educação Linguística. E-mail: thizilio@yahoo.com.

[37] Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 15 nov. 2021.

[38] No presente estudo, em vez da designação aluno(a) e professor(a), utilizamos os termos aprendente-ensinante (ApEn) e ensinante-aprendente (EnAp), segundo a proposta de Fernández (2003). Essa autora considera que, no processo educacional, o estudante assume o protagonismo e, além construir conhecimento, ensina aos seus colegas e ao professor. Este último, por sua vez, abandona a postura de detentor do saber e aceita que também tem a aprender com seus alunos.

[39] A professora Vera Candau utilizou as oficinas pedagógicas no ensino de questões sobre os direitos humanos; entendemos, porém, que essa prática pedagógica possa ser utilizada no ensino da leitura e suas estratégias.

[40] Os ApEn aqui se referem aos alunos dos cursos de graduação e/ou professores já atuantes, caso seja um curso de extensão.

[41] A ser escolhido pelo EnAp. No caso, ele pode distribuir o mesmo texto para todas as duplas ou textos diferentes.

[42] Disponível em: https://leitelarsa.es/gl/receitas/patacas-con-queixo-de-tetilla. Acesso em: 17 nov. 2021.

Tradução do texto:

Batatas com queijo de tetilla (uma espécie de queijo originário da Galiza, Espanha)

Ingredientes: 1 kg de batatas de tamanho médio; 1 kg de queijo tipo tetilla [...] ; ¾ de litro de leite [...] integral [...]; 2 ovos; sal; pimenta; banha de porco; orégano.

Modo de preparo: 1. Descasque as batatas, corte-as em rodelas de um dedo de grossura e cozinhe-as em água com sal durante aproximadamente 10-12 minutos. 2. Escorra-as e deixe-as esfriar um pouco, enquanto prepara e unta a forma redonda em que você vai montar seu prato. 3. Corte o queijo de tetilla [...] em pedaços ou rodelas da mesma grossura que as batatas. 4. Na sequência, cubra o fundo da forma com as rodelas de batata. 5. Agora, cubra as batatas com uma camada de queijo. 6. Repita a operação com outras duas camadas, uma de batatas e outra de queijo. 7. Bata os ovos em uma tigela e adicione o leite em seguida, sem deixar de mexer. 8. Adicione sal e pimenta à mistura e despeje-a sobre as camadas de batata e queijo. 9. Esquente o forno durante 10 minutos e coloque a forma [...]. 10. Deixe cozinhar a aproximadamente 180 graus durante 30 minutos. 11. Retire a forma do forno e espalhe o orégano por cima imediatamente antes de servir. Bom proveito! Por fim, chegou a hora de comer!

INTERAÇÃO HUMANO-COMPUTADOR: UMA ANÁLISE DAS FALHAS INTERATIVAS ENTRE AGENTES DIGITAIS E USUÁRIOS[43]

Renata Pallone De Oliveira

Resumo: Este artigo explora a interação entre agentes digitais e usuários do ponto de vista linguístico-pragmático, fundamentada no arcabouço teórico da Análise da Conversa e em diálogo com conceitos e categorias da pragmática linguística. Tem como objetivo entender como e por que ocorrem as falhas interativas nesse tipo de conversa. É uma pesquisa aplicada, de método qualitativo-exploratório. Resultados mostram que, das 24 interações analisadas, 16 apresentaram falhas interativas em diferentes níveis de análise linguística: 11 no nível pragmático; 1 no nível semântico; 4 no nível morfossintático e 7 no nível fonético. Além disso, nas 11 em que houve problema de compreensão no nível pragmático, a não observância às máximas conversacionais (GRICE, 1982) também foi responsável pelas falhas interativas. Em 5 interações rompeu-se a máxima de modo; em 4, a máxima de quantidade; em 2, a máxima de qualidade e em 2, a máxima de relação. Isso comprovou a hipótese inicial de que a ausência de conhecimentos extralinguísticos, por parte do AD, ocasiona falhas na compreensão e, consequentemente, interrupção da conversa, e que as falhas são de natureza muito mais pragmáticas do que decorrentes de ruídos sonoros, como se pressupõe nos estudos das interfaces de voz (COHEN et al., 2004).

Palavras-chave: análise da conversa; interação humano-computador; falhas interativas; agente digital.

Abstract: This research explores the interaction between digital agents and users, from a linguistic perspective, based on the theoretical framework of Conversation

Analysis and on key concepts and categories of Pragmatics. This study, defined as applied research, aims to understand how and why interactive failures occur in this kind of conversation by using a qualitative-exploratory method. The results show that 16 from the 24 interactions presented interactive failures in different levels of linguistic analysis: 11 at pragmatics level; 1 at semantic level; 4 at morphosyntactic level; 7 at the phonetic level. Besides that, in the interactions which the problem was at the pragmatics level, the disruption with the Conversation Maxims (GRICE, 1982) were also responsible for interactive failures. The manner maxim was disrupted in 5 interactions; the quantity maxim was disrupted in 4 interactions; the quality maxim was disrupted in 2 interactions; and the relation maxim was disrupted in 2 interactions. It proved the initial hypothesis that the absence of extra-linguistic knowledge on the part of the computer tends to cause failures in understanding and interruptions in conversation, and that the failures are most of pragmatics nature than due to sound noises, as it's presupposed VUI studies (COHEN et al., 2004).

Keywords: conversation analysis; human-computer interaction; interactive failures; digital agent.

Introdução

As interações entre humano e computador são cada vez mais comuns. Hoje, não é de se estranhar que uma pessoa converse com alguma interface de voz, como a Siri, a Alexa ou o Cortana[44]. Além desses tipos de assistentes, também existe outra categoria muito comum de VUI (Voice User Interface): os agentes digitais. Agentes digitais (doravante ADs) são robôs que mantêm conversa com usuários reais (pessoas), geralmente com fins de proporcionar um atendimento automatizado.

As conversas entre ADs e usuários são previamente desenhadas por designers conversacionais. Designer conversacional é aquele

responsável por desenhar conversas entre humanos e máquinas e estabelecer o que o computador vai “falar”. Essa pessoa deve prever o que o humano vai responder ao computador, para que o computador tenha outra resposta e a troca de turnos aconteça, criando uma conversa com sequencialidade. Normalmente, esses desenhos são feitos através de fluxogramas, conhecidos no mundo do design como High Level Design.

Todo designer conversacional deve se preparar para as falhas na interação, e apresentar soluções de recuperação do erro. Ou seja, quando a máquina não entende o humano ou o humano não entende a máquina, deve-se ter um caminho desenhado para recuperar esse entendimento e voltar ao processo interativo. Um exemplo clássico é a fala “Não entendi direito. Pode repetir?”, muito usada por assistentes (ou agentes) digitais quando o reconhecimento da fala não tem sucesso. Esse pedido de reformulação abre caminho para recuperar a falha no entendimento e retomar o tópico da conversa.

No mundo das VUIs, é uma verdade que os ruídos interferem no reconhecimento da fala. Ruídos são entendidos, nesse sentido, como qualquer tipo de barulho que afete a interação, por exemplo, pessoas falando ao fundo, trens passando, chiado na chamada etc. Essa interferência acontece pois os ruídos estão diretamente relacionados com o software de reconhecimento usado pelas interfaces de voz. Cohen, Giangola e Balogh já advertem sobre isso desde 2004: “Ruído e distorção podem surgir de diversas fontes, incluindo os barulhos do ambiente e distorções criadas pela chamada telefônica. Ruídos tornam o reconhecimento mais difícil.”[45] (p. 49). A partir disso, pode-se afirmar que, tecnicamente, o que mais causa falhas interativas entre humanos e interfaces de voz pertence ao nível fonético. O que este trabalho busca

trazer de novo é um olhar diferenciado, ou seja, além do nível fonético, quais outros níveis linguísticos interferem nesse tipo de interação? Será que uma inversão sintática pode levar o AD a não compreender a fala do usuário? Será que o uso conativo ou metafórico da linguagem também pode causar mal-entendidos?

A hipótese desse artigo é que as falhas interativas ocorrem em, principalmente, nível pragmático. Isso porque a máquina não conta com conhecimento de mundo, ou enciclopédico, e interacional: de acordo com Koch (2020), conhecimento de mundo ou enciclopédico "é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo", enquanto o conhecimento enciclopédico "é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de *inter-ação* através da linguagem" (p. 32). Além disso, o computador também desconhece as "regras"[46] da conversa, estabelecidas por Sacks, Schefloff & Jefferson em 1974. Tais "regras" permitem que a conversação flua de forma natural e espontânea.

Dessa forma, essa pesquisa buscará mapear os motivos das falhas interativas sob perspectiva linguístico-pragmática, de forma a identificar quais fatores, além dos fonéticos, podem causar mal-entendidos na interação humano-máquina.

Metodologia

Esta pesquisa é do tipo aplicada, ou seja, tem por objetivo "gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias" (PAIVA, 2019, p. 11), do tipo descritiva e método qualitativo-exploratório. Constitui-se em um estudo de caso, pois investiga um caso particular em um contexto específico. O caso particular, como será explicado abaixo, são as

interações entre AD e usuário criadas uma empresa de automatização tecnológica brasileira. O contexto específico será de interações pré-estruturadas de cobrança. Além disso, os dados são naturalísticos, isto é, acontecem em ambiente natural e não foram criados para a pesquisa.

As fontes de dados usadas são primárias, quer dizer, coletadas pelo próprio pesquisador. Essa coleta é realizada dentro de uma empresa de automatização, responsável por desenvolver soluções tecnológicas principalmente para o callcenter. Em outras palavras, uma das atividades da empresa (isso porque há várias, mas para pesquisa, interessa apenas uma) é criar agentes digitais que liguem para as pessoas para falar sobre os mais diversos assuntos. Os dados disponibilizados pela empresa serão, especificamente, gravações de interações pré-estruturadas (todas seguem o mesmo padrão) de cobrança.

A coleta foi feita através da plataforma online da empresa, que possui todas as ligações gravadas disponíveis para a análise. Foram coletados no período de fevereiro a maio de 2021, aleatoriamente, sem que houvesse interferência da pesquisadora. Isso significa que o download das ligações foi feito antes que elas fossem ouvidas, com o intuito de dar credibilidade à pesquisa, ou seja, não manipular os dados de forma que só fossem coletadas ligações que comprovassem a hipótese apresentada anteriormente.

Foram coletadas 50 ligações, das quais 26 foram descartadas e apenas 24 foram aproveitadas. Isso porque, no mundo dos agentes digitais, o índice de disconnect (quando o humano desliga a chamada sem que a interação ocorra) é alto, e ligações como essa não podem ser aproveitadas para análise. Das 27 descartadas, 16 foram causadas por disconnect e 10 porque não houve interação por parte do usuário (03

ligações caíram na caixa postal, então só o AD falou, e em 07 ligações o usuário não respondia às falas do AD, ficava em silêncio).

Os acontecimentos são estudados em ambiente natural, ou seja, não são manipulados ou produzidos para a pesquisa. Isso significa que o intuito da interação é, como dito, que o agente realize uma cobrança de alguma dívida ao usuário, dessa forma, não foram interações criadas especificamente para a realização da pesquisa. O corpus consiste em gravações de interações entre humanos e máquinas, que serão ouvidas e analisadas sob luz das teorias linguísticas supracitadas. Por questão de ética de pesquisa, a fonte dos dados (empresa que os forneceu) será sigilosa, bem como informações sobre os clientes e os usuários finais (aquelas pessoas com quem o robô interage nas conversas). Além disso, todos os nomes e outros dados (como CPF, valor da dívida, empresa que está cobrando etc.) não correspondem ao que de fato foi dito na chamada, isto é, a pesquisadora substituiu essas informações por nomes, CPFs, valores etc. inventados, a fim de garantir a confidencialidade dos dados.

A comunicação humana – análise da conversa, sociologia da comunicação e pragmática

A interação humano-computador e, mais especificamente, a interação agentes digitais e usuários, vem crescendo cada vez mais. Esse tipo de interação, embora siga os mesmos princípios de uma interação humana, apresenta peculiaridades, como o fato de os ruídos interferirem muito mais no entendimento do que interfeririam numa interação entre humanos; e o fato de o computador não contar com conhecimentos extralinguísticos que o permitam levar a cabo uma conversa da mesma forma que um humano levaria. O problema, então,

são as falhas interativas nesse tipo de interação – as primeiras (do nível fonético) já são muito bem analisadas por uma visão mais técnica da área das ciências da computação; as segundas (do nível linguístico-pragmático), ainda não foram devidamente exploradas por profissionais das ciências humanas, como os linguistas. Dessa forma, este trabalho fundamenta-se em uma perspectiva linguística-discursiva para ser desenvolvido.

Para tanto, explica-se como surgiram os estudos sobre a comunicação humana e como vêm se desenvolvendo. Apresenta-se como o modelo linear de comunicação evoluiu para o modelo circular de comunicação. A partir disso, passar-se-á a estudos mais recentes, como a sociologia da comunicação, área do conhecimento em que se desenvolveram a teoria da polidez e a teoria da preservação das faces. Além disso, exploram-se os estudos da Análise da Conversa e princípios da Pragmática, que irão fundamentar este trabalho.

A fim de refutar as propostas que tratavam a comunicação de forma linear, o segundo grupo (aquele que, como dito, busca rever a questão da comunicação como um todo) surge propondo um modelo circular de comunicação. Para tanto, introduzem a noção de reciprocidade, ou seja, não é só o emissor que produz efeitos no receptor, mas o receptor também causa impactos no emissor (BARROS, 2003, p. 48). Nessa concepção, a circularidade é uma característica da comunicação humana, o que significa que a troca de papéis entre os interlocutores é inerente à interação, alargando sua complexidade.

De acordo com essa abordagem, o diálogo é uma condição essencial da linguagem humana, pois se caracteriza pela reversibilidade da comunicação. Bakhtin (2016) foi precursor nos estudos sobre dialogismo, e trouxe a ideia de que a interação verbal é uma realidade

fundamental da linguagem. Além das suas contribuições, outras duas direções foram tomadas nos estudos da linguagem enquanto forma de interação social: a análise da conversação e a sociologia da comunicação.

A Análise da Conversa (ou AC) é uma tradição de pesquisa que foi a princípio desenvolvida por Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson, no âmbito da sociologia norte-americana. Advém da Etnometodologia, uma vertente sociológica que foi inaugurada através da publicação da obra *Studies in Ethnomethodology*, de Harold Garfinkel. No Brasil, a AC foi introduzida por Marcuschi, em 1986, e buscava "revelar as sistematicidades da língua e suas atualizações na interação" (JUNG & LODER, 2008, p. 8).

A meta principal desta tradição de pesquisa é descrever e explicar quais competências os falantes fazem uso durante uma interação inteligível e organizada. Seu objeto não é apenas a conversa cotidiana, mas qualquer fala-em-interação no geral. A conversa, dentro desta tradição de pesquisa, é entendida como uma interação verbal entre dois ou mais interlocutores, organizada através de algumas características, como: a troca de falantes, uma pessoa fala de cada vez, não existe uma extensão previamente especificada, a fala pode ser contínua ou descontínua etc. (SACKS et al., 2003[1974]).

Além dessas características, análises têm mostrado que as conversas são organizadas e seguem regras. Alguns elementos da conversa são tópico discursivo, turno conversacional, marcadores conversacionais e pares adjacentes. A respeito dos pares adjacentes, pode-se estudar a segunda elocução tendo em vista a noção de ordem de preferência. Isto é, caracterizam-se essas possibilidades de respostas como respostas preferidas e despreferidas. Respostas preferidas são,

geralmente, linguisticamente não-marcadas, o que significa que são formuladas mais diretamente, enquanto as despreferidas normalmente se apresentam com marcações linguísticas, como prefácios, hesitações, justificativas e produzidas com atrasos. Por exemplo, é comum que a recusa a um convite (resposta despreferida) seja acompanhada de alguns elementos como “eu gostaria muito de ir, mas...”, “hmmm, ehhh”, “não vai dar porque eu preciso estudar pra uma prova...”. Assim, pode-se dizer que formular uma resposta despreferida acarreta maior trabalho interativo do que uma resposta preferida.

Fora esses elementos, os procedimentos de (re)formulação também são comuns na conversa – o texto oral, diferente do texto escrito, é marcado pela simultaneidade do planejamento e execução, ou seja, ao mesmo tempo em que o indivíduo planeja o que vai dizer, o diz. Portanto, para que haja compreensão mútua entre os interlocutores, o texto é constantemente formulado e reformulado. Quando algum problema de produção ou de entendimento ocorre, é necessário que o fluxo da conversa seja interrompido para que haja uma reformulação. Esses procedimentos podem ser as paráfrases (HILGERT, 1999, p. 103) ou as correções (BARROS, 1999, p. 129).

A sociologia da comunicação, por outro lado, é representada por Goffman, que estudou sobre os procedimentos de preservação da face: “face é a expressão social do eu individual, a autoimagem pública construída” (BARROS, 2003, p. 49). Nas interações, os indivíduos tentam tanto preservar e proteger sua própria face, quanto a face do outro. Brown e Levinson (1987), aprofundando os estudos de Goffman, criaram a Teoria da Polidez, que defende que as interações são regidas por regras cujo objetivo é preservar a harmonia das relações interpessoais. Para tanto, mostra que os indivíduos têm duas faces –

uma positiva, que diz respeito à necessidade de que os interlocutores tenham seus desejos como desejáveis e atraentes para o outro; e outra negativa, a necessidade de que as ações do interlocutor não sejam restringidas e nem limitadas pelo outro (OLIVEIRA & CUNHA, 2020, p. 139). Para preservá-las, são usadas estratégias de polidez também positiva e negativa. Essas estratégias visam manter o processo interativo longe de problemas. Assim, pode-se dizer que a polidez "reflete o conjunto particular de regras sociais que determinam comportamentos e maneiras de agir em cada sociedade" (JUNG LAU & OSTERMANN, 2005, p. 70).

Outra contribuição importante para o desenvolvimento do modelo circular de comunicação advém da Pragmática, ciência do uso linguístico, introduzida pelos filósofos da linguagem Paul Grice e John Austin. Essa ciência estuda as relações entre a estrutura da linguagem e seu uso. De acordo com Fiorin (2003, p. 232), a Pragmática deve explicar como os falantes entendem enunciados para além de seus significados literais, ou seja, são capazes de fazer inferências para compreender o sentido de um texto. No âmbito da pragmática, Paul Grice (1982) formulou o Princípio da Cooperação. Esse princípio, apesar de ser contestado nos dias de hoje, é importante para o entendimento de tal campo linguístico. Nele, defende-se a ideia de que, para haver uma interação bem-sucedida, é necessário que os interlocutores cooperem e forneçam informações relevantes para o desenvolvimento do tópico da conversa. Esse princípio é fundamentado em quatro máximas: máxima da quantidade, da qualidade, da relação e do modo. A primeira se refere à quantidade de informações a serem fornecidas, e conta com que o interlocutor não fale mais nem menos do que o necessário para a compreensão do enunciado. A segunda se

relaciona com a veracidade do que está sendo proferido, ou seja, deriva da ideia de que o interlocutor não diga o que acredita ser falso ou aquilo que não contém evidências adequadas. A terceira conta com que o interlocutor seja relevante ao proferir seus enunciados. Por fim, a quarta se relaciona ao modo de dizer, como dizer – é preciso evitar ambiguidades e informações que não sejam claras, ser breve e falar de forma ordenada.

Esse artigo se fundamenta na concepção de modelo circular da comunicação, englobando as perspectivas da Análise da Conversa e da Pragmática, recorrendo à teoria da polidez e da preservação das faces, e ao princípio da cooperação, tudo isso aplicado à Interação Humano-Computador.

A comunicação humano-computador – interfaces de voz e agentes digitais

Conforme tópico anterior, a comunicação humana possui altos níveis de complexidade. A conversa, realidade fundamental da interação, tem peculiaridades observáveis que, por mais que seja natural aos participantes, possui estruturação complexa, apreendida desde o princípio da vida. Em meados de 1950, quando os computadores começaram a despertar a imaginação das pessoas, acreditava-se que somente uma entidade que vivesse no mundo físico seria capaz de entender verdadeiramente a linguagem, porque sem contexto é impossível entender o sentido por trás das palavras (PEARL, 2017). Hoje, a tecnologia já atingiu níveis de compreensão e processamento de linguagem natural, e o reconhecimento de voz é uma realidade. A habilidade do computador entender e agir sobre o que um humano diz é baseada na combinação de duas tecnologias:

reconhecimento de voz automatizado (automated speech recognition – ASR) e entendimento de linguagem natural (natural-language understanding – NLU). Ou seja, não basta decifrar a língua, é preciso entendê-la (PEARL, 2017).

Uma das formas de manifestação da Interação Humano-Computador são as interfaces de voz (ou VUIs). Para entender este conceito, é preciso retomar a ideia de interface: deve ser entendida como um dispositivo que viabiliza a troca de informações entre dois sistemas. Uma interface de voz seria, nesse sentido, viabilizada pela fala. Ou seja, como visto na introdução, de acordo com Cohen, Giangola e Balogh (2004), uma VUI é "aquilo com o que uma pessoa interage quando se comunica com uma aplicação de voz" (p. 26). Os principais elementos de uma VUI são os *prompts*, gramáticas e lógica do diálogo. Prompt é o nome técnico para áudio – refere-se aos áudios previamente gravados em um estúdio, com a voz de um locutor humano, que serão reproduzidos no momento da interação com a interface de voz. Por exemplo, você liga para um laboratório para agendar uma consulta. Então, um robô o atende, e a fala dele é a seguinte: "Olá, você ligou para o laboratório X. Você gostaria de agendar ou cancelar uma consulta?". Essa fala é, na verdade, um prompt (áudio) previamente gravado, para que seja reproduzido sempre nesse momento da interação (no início da conversa, representando a saudação inicial).

As gramáticas são o conjunto de todas as possíveis respostas que um usuário pode dar a um prompt. Usando o mesmo exemplo dado anteriormente, é muito provável que as respostas sejam "agendar" e "cancelar". Mas pode acontecer, também, do usuário falar "eu quero fazer um agendamento" ou "eu quero fazer um cancelamento". A variedade de respostas possíveis é grande, e as gramáticas devem

conter um agrupamento de possibilidades. A sua importância é imensa, pois o sistema só é capaz de reconhecer as palavras, sentenças ou frases contidas nela. Ou seja, se um usuário responder, àquele mesmo prompt, “eu quero saber se vocês vão estar abertos no domingo”, e isso não estiver previsto na gramática, o sistema não vai reconhecer.

Sabe-se que as gramáticas contêm uma variedade de possíveis respostas a um prompt, mas o que o sistema vai aceitar como resposta, isto é, o que deve estar na gramática, é definido na lógica do diálogo. A lógica do diálogo são as ações tomadas pelo sistema. Ou seja, se o usuário responder “agendar” àquele prompt, pode ser que o próximo prompt seja: “Ok, você quer agendar consulta com dermatologista, ginecologista ou clínico geral?”. Já se o usuário responder “cancelar”, o próximo prompt pode ser: “Tudo bem, você pode me informar seu CPF para eu ver quais consultas você tem agendadas?”. Ou seja, a lógica do diálogo se refere ao desenho da conversa propriamente dito. As gramáticas só devem conter o que está desenhado, isto é, se a modalidade “horário de atendimento” (possível resposta à pergunta simulada no parágrafo anterior) não estiver prevista na lógica do diálogo, não deve estar na gramática, por mais que o usuário possa perguntar. Ou seja, a lógica do diálogo é o desenho das interações propriamente dito, a construção da troca de turnos, a previsão de perguntas e respostas etc.

Os agentes digitais são assistentes virtuais que funcionam através da voz (VUI) ou do texto[47]. Trata-se de um sistema automatizado de atendimento, que substitui um agente humano sem causar prejuízo à interação. São usados na área de atendimento, pois recriam interações humanas para tirar dúvidas e solucionar problemas de usuários. Também são muito comuns na área de cobrança e negociação de

dívidas. Normalmente, mantém uma conversa do começo ao fim, sem necessidade de transferência a um humano. É um recurso muito utilizado por empresas para estabelecer uma relação comunicativa com seus clientes.

Uma vez esclarecido o conceito de agente digital, interface de voz e quais são seus principais elementos, a próxima seção apresenta um modelo de análise que será usado para analisar as interações que compõem esse corpus, seguindo todos os princípios de comunicação humana apresentados anteriormente.

Modelo de análise

O modelo de análise foi criado de forma a responder a todas as perguntas levantadas na introdução. São elas: além do nível fonético, quais outros níveis linguísticos interferem na interação agente digital e usuário? A inversão sintática pode levar o AD a não compreender a fala do usuário? O uso conativo ou metafórico da linguagem também pode causar mal-entendidos? A presença de conteúdos subentendidos no discurso do usuário impacta no entendimento do AD?

A fim de respondê-las, inclui-se no modelo todos os níveis linguísticos e todas as máximas conversacionais propostas por Grice (1982) no Princípio da Cooperação. O primeiro momento consiste em questionar se houve falha interativa. Se sim, busca-se entender em qual(is) nível(is) ocorreu(ram) essa falha. Após essa primeira compreensão dos níveis linguísticos, passa-se a questionar, expandindo a análise de nível pragmático, sobre as máximas conversacionais. Para tanto, procura-se entender se houve rompimento com alguma e por quê. Tendo feitas essas análises, pode-se adicionar alguma outra observação pertinente, caso seja necessário – isso é feito caso por caso,

e busca-se entender, quando couber, como as respostas despreferidas e as estratégias de preservação da face se comportaram. A seguir, a figura 8 mostra o modelo com a sistematização dessas ideias.

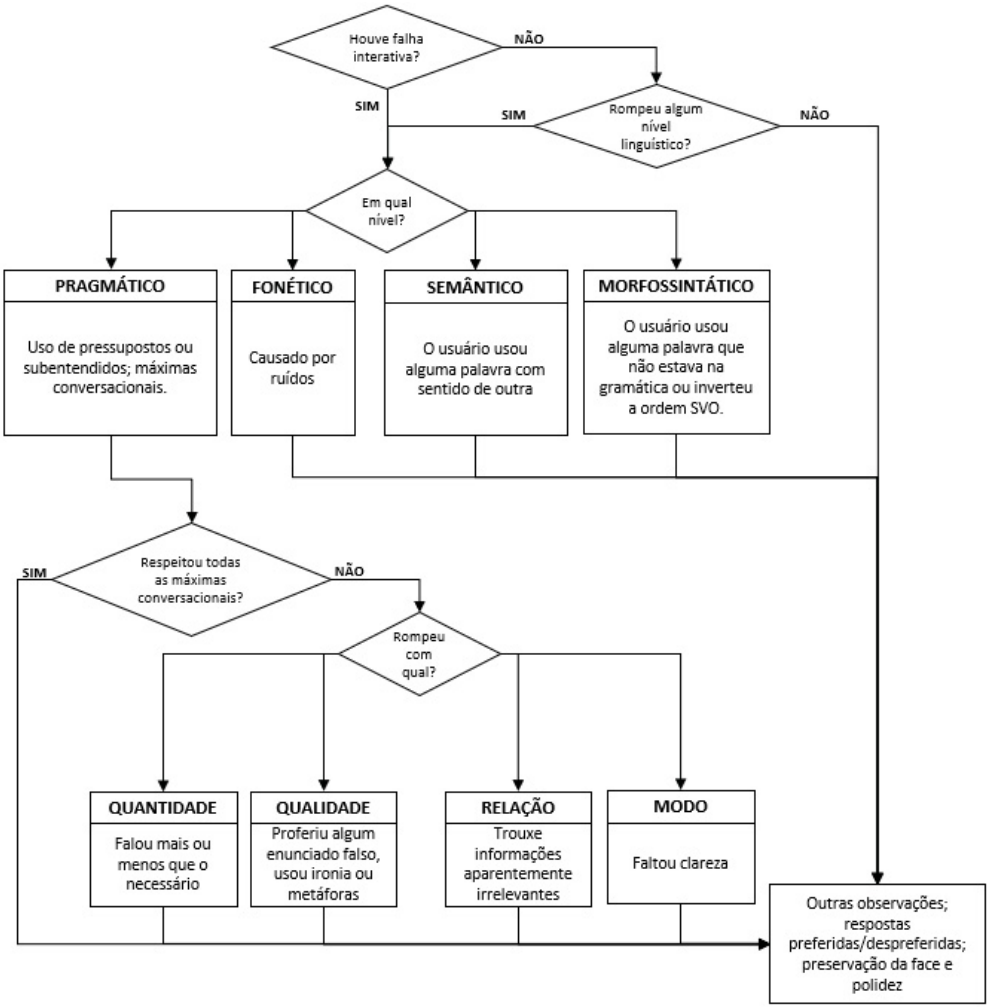


Figura 1: modelo de análise. Elaborado pela autora.

Um rompimento com o nível fonético significaria, por exemplo, a falha na interação causada por ruídos na chamada, como cachorros latindo, pessoas falando ou até mesmo o chiado da própria ligação. Um rompimento com o nível morfossintático poderia acontecer em casos em que o usuário fala algo que não está na gramática, ou fala o que está na gramática, mas em outra ordem sintática. Um rompimento com o

nível semântico ocorreria em casos em que o usuário diz uma palavra com um significado, mas o AD a entende com outro significado. Por fim, um rompimento com o nível pragmático poderia ser ocasionado por conteúdos pressupostos ou subentendidos, os quais o AD não teria capacidade de entender, ou pela não observância às máximas conversacionais. Em relação às estratégias de preservação da face e de polidez, bem como as questões de ordem de preferência, isto é, a forma como são dadas as respostas preferidas e despreferidas ao AD, busca-se entender de que forma funciona esse comportamento na interação humano/agente digital. Por exemplo, as respostas despreferidas dadas ao AD são realmente marcadas linguisticamente? Há uma grande preocupação com a própria face e a face do outro nesse tipo de interação?

Tendo em vista como foi o modelo de análise seguido, a seguir apresentam-se duas análises, de forma a ilustrar a maneira como foi desenvolvida esse artigo.

Análise

Os dados que compõem este corpus de análise consistem em gravações de ligações em que o AD liga para a pessoa para cobrar uma conta que está em aberto. Os agentes digitais que interagem são a Ana e o Edu. A primeira pergunta feita por eles, isto é, o primeiro prompt, é sempre para confirmar se estão falando com a pessoa correta. A partir daí, trabalhando em um cenário em que a resposta dada pelo usuário esteja dentro da gramática, existem algumas possibilidades. Caso seja a pessoa (resposta positiva ao prompt inicial), podem seguir dois caminhos – ou perguntar se a pessoa já pagou a conta que está em aberto, ou tentar, diretamente, fazer uma negociação desta conta (nesse

caso, pressupõe-se que a pessoa ainda não pagou). Há casos, também, em que podem transferir a ligação para um humano caso a pessoa não tenha realizado o pagamento. Caso não seja a pessoa procurada (resposta negativa ao prompt inicial), os agentes perguntam se o usuário conhece essa pessoa. Se o usuário responder que não, os ADs se desculpam e encerram a ligação. Se o usuário responder que sim, eles podem deixar um recado para essa pessoa, ou até mesmo perguntar se o usuário que atendeu ao telefone é responsável pela conta que está em aberto. E, se for, faz-se a cobrança/negociação. Senão, também se encerra a ligação.

No que diz respeito aos termos da Análise da Conversa, pode-se dizer que o tópico discursivo dessas interações é a cobrança de uma dívida, e esse tópico é inflexível, isto é, nem o usuário, nem o AD conseguiriam "mudar de assunto". Em relação aos pares adjacentes, as interações são assim estruturadas: perguntar se é a pessoa e responder se é a pessoa; perguntar se já fez o pagamento e responder se já fez o pagamento; perguntar se pode pagar e responder se pode pagar; perguntar se conhece a pessoa e responder se conhece a pessoa; perguntar se é responsável pela conta e responder se é responsável pela conta. Sobre os procedimentos de reformulação, como explicado no capítulo 2, os ADs só são capazes de fazer paráfrases, mas os usuários podem fazer qualquer tipo de reformulação. Quanto aos turnos conversacionais, para os ADs são sempre iguais, isto é, em todas as interações eles falam as mesmas coisas, de acordo com o script que estiver sendo seguido. Para os usuários, são livres, porém, correndo sempre o risco de serem interrompidos pelo AD. Por fim, sobre os marcadores conversacionais, nas interações a seguir os ADs usam alguns, como "bom" ou "huuum", e marcadores não-verbais, como

pausas, prolongamentos etc. Os usuários não têm “marcadores pré-estabelecidos”, mas, durante o desenrolar das conversas, essas marcas vão sendo criadas.

A seguir, serão apresentadas as transcrições das 2 interações selecionadas, bem como a análise de cada uma, tanto em texto, quanto em figura, que segue o fluxograma proposto no modelo de análise.

Interação 1

1. **Edu**: alô? bom dia... eu gostaria de falar com::... ana? é você?
2. **Usuário**: não
3. **Edu**: bom eu sou agente virtual da *<<empresa>>*... me fala uma coisa... você conhece
4. essa pessoa?
5. **Usuário**: e:u conheço mas ela não mO:ra aqui não
6. **Edu**: mais uma vez... se você conhece essa pessoa fale conheço... caso contrário diga
7. não
8. **Usuário**: não
9. **Edu**: a:: então foi engano... desculpa qualquer coisa... tchau

O diálogo acima apresenta alguns problemas. Após o AD identificar que não está falando com a pessoa correta, ele pergunta se o usuário a conhece. O usuário, por sua vez, dá duas respostas em uma (linha 5): a) eu conheço; b) ela não mora aqui. Essas respostas são unidas pela conjunção adversativa “mas”. Dessa forma, pode-se inferir que o que o usuário quis dizer foi “você não vai conseguir falar com essa pessoa nesse telefone”. O AD não possui essa capacidade de fazer inferências, então não compreendeu sua fala, e pediu repetição (linhas

6 e 7). O usuário, dessa vez, deu uma resposta mais contida (linha 8), e então o AD finalizou a interação com a mensagem programada para quando não conhece a pessoa (linha 9). Pode-se perceber, dessa forma, que a falta de entendimento do AD causou uma supressão da espontaneidade do usuário.

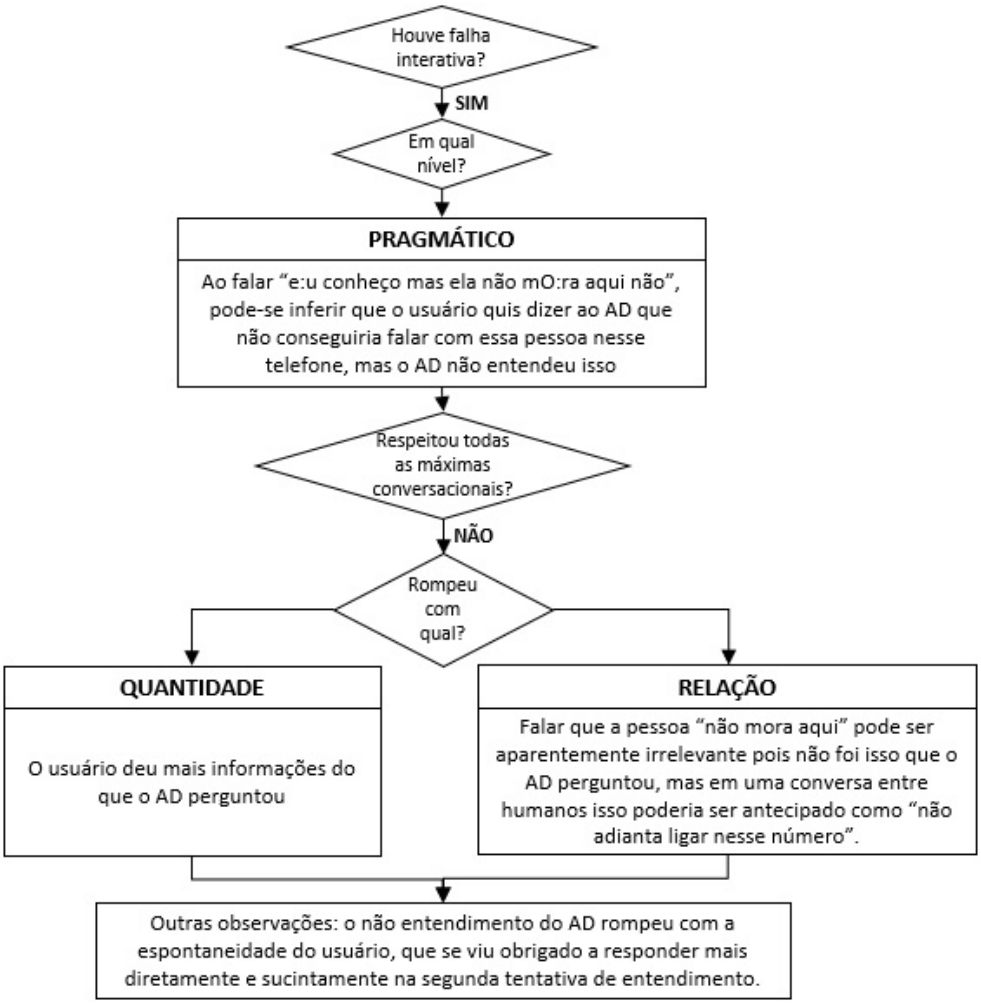


Figura 2: fluxograma de análise da Interação 1. Elaborado pela autora.

Discussão de dados

De forma a produzir esse artigo, trouxe-se duas análises das 24 que foram feitas no trabalho original. Porém, para trazer os resultados de forma mais fidedigna, apresentam-se os resultados/discussões

integralmente. Das 24 interações, apenas 8 foram inteiramente bem-sucedidas, isto é, fluíram sem que nenhum tipo de falha interativa ocorresse. Primeiramente, cabe lembrar que, apesar do sucesso, em duas interações ocorreram tentativas de interrupção de turno por parte do usuário, e interrupção de turno por parte do AD. Isso não impactou no resultado positivo do contato, porém, deixou a conversa menos natural.

Em todas as 8 interações, os usuários responderam conforme o comando do AD, respeitando as quatro máximas conversacionais de Grice (1982), isto é, nenhum falou mais nem menos do que o necessário – em muitos casos, respondiam com simples “sim” e “não”. Além disso, ninguém respondeu ao AD com conteúdos falsos ou ironias e metáforas, nem trouxe informações irrelevantes (responderam apenas ao que o AD perguntou). Por fim, ninguém faltou com clareza, todos deram respostas que significavam explicitamente o que fora verbalizado. Em relação aos níveis linguísticos, não houve problema com nenhum deles. Todos usaram palavras previstas na gramática, na ordem sintática também prevista. Todas as palavras usadas foram traduzidas pelo AD com o mesmo sentido que o usuário quis dizer. Não houve nenhum tipo de interferência fonética, as ligações estavam claras e livres de ruídos. Por fim, também não houve necessidade de fazer inferências, pois nenhum conteúdo estava pressuposto ou subentendido.

Nas outras 16 ligações – aquelas que tiveram algum tipo de falha – em onze ocorreram falhas de nível pragmático; em quatro, morfossintático; em uma, semântico; e em sete, fonético. Das 11 falhas de nível pragmático, em quatro delas rompeu-se com a máxima de quantidade, em duas delas com a máxima de qualidade, em cinco delas com a de modo, e em duas delas com a de relação (GRICE, 1982).

Conforme hipótese deste artigo, as falhas de nível pragmático são as de maior número. As falhas morfossintáticas ocorreram devido à verbalização de palavras ou frases que não estavam nas gramáticas, ou que estavam, mas em ordem diferente. Esse problema pode facilmente ser resolvido adicionando essas sentenças nas gramáticas. Regularmente, os designers conversacionais fazem curadorias, isto é, escutam e analisam ligações para adicionar nas gramáticas palavras que os usuários falem recorrentemente. As falhas fonéticas, que ocupam o segundo lugar das mais ocorridas, são inevitáveis, como visto na introdução. Sempre que houver ruídos na chamada, a performance do AD será afetada. Por último, a única falha em nível semântico ocorreu pela atribuição de um sentido a uma palavra que no contexto tinha outro sentido. Isso também é algo relativamente comum no mundo das interfaces de voz, por isso, procura-se pensar em perguntas estratégicas cujas respostas não sejam muito semelhantes entre si.

Os problemas semânticos e morfossintáticos já estão na mira dos designers – procura-se sempre alimentar as gramáticas a fim de contemplar o que os usuários dizem (nível morfossintático) e criar perguntas estratégicas para que não sejam dadas respostas ambíguas (nível semântico). Apesar disso, como se pode ver, mesmo com todo o trabalho dos designers o AD ainda pode apresentar falhas, e é por isso que é de suma importância que essas interações sejam sempre analisadas, a fim de aprimorar a performance do AD. Essas falhas são mais facilmente resolvidas.

Já as falhas pragmáticas são as de solução mais complexa. Isso porque, como explicado, o AD segue um script pré-estabelecido e qualquer conteúdo que fuja disso gera um problema de entendimento. Além disso, o agente também não é capaz de fazer inferências,

“traduzir” o que foi dito através do não dito. Outro ponto é sobre o humor sempre positivo do AD: uma das vantagens de se trabalhar com um agente digital é que, diferente de um humano, não importa quantas ligações ele faça, nunca estará cansado ou estressado, e sempre manterá um tom de voz positivo. Ora, quando alguém está frustrado é mais estressante ainda que o tratamento seja dado com sorriso no rosto e tom de voz para cima. Assim, percebe-se que uma vantagem do AD se transforma em desvantagem nesses casos excepcionais. Outro ponto é sobre os turnos conversacionais. Como os ADs tem turnos fixos e o tempo dado ao usuário para resposta também é fixo, interrupções de turno se mostraram constantes, bem como situações em que o AD espera menos do que o necessário para o usuário dar sua resposta, como foi o caso da interação 12. Nesses casos, em que o usuário não terminou de falar ou ainda não teve tempo suficiente para formular sua resposta e o AD o interrompe, o resultado é sempre catastrófico.

Em relação às máximas conversacionais (GRICE, 1982), a que mais foi violada foi a de modo (5), seguida da de quantidade (4), e as de qualidade e relação (2) tiveram a mesma quantidade de violações. O interessante é observar que todos os casos em que essas violações ocorreram por parte do usuário podem ser explicados. Percebe-se que, quando o rompimento se dá por parte do usuário, na verdade não se trata de um rompimento sem causa, pois há sempre uma intenção de nível pragmático por trás. Já pela parte do AD, realmente ocorre a violação da máxima sem justificativas conversacionais. O rompimento com essas máximas demonstra como é a aceitabilidade dos agentes digitais no atendimento às pessoas – geralmente, falar com a “secretária eletrônica” não é uma situação agradável para muitos brasileiros.

Em relação às estratégias de preservação da face (GOFFMAN, 1967) e aos conceitos de polidez (BROWN & LEVINSON, 1987), foram violados em 3 interações – as estratégias de polidez e preservação da face norteiam as interações humanas de forma a criar uma convivência mais harmônica e fluida, porém, isso não ocorre da mesma forma na interação humano-computador.

Por último, cabe discutir o comportamento dos usuários ao darem respostas despreferidas. Das 24 ligações, o AD conseguiu contato com a pessoa certa em apenas 13. Dessas 13, conseguiu apresentar a dívida e perguntar sobre o pagamento para somente 9 pessoas. Além dessas 9 pessoas, também apresentou a dívida e perguntou sobre o pagamento para outra pessoa, que era responsável pela conta (Interação 19). No total, o AD conseguiu fazer efetivamente sua cobrança para 10 pessoas. Cobrar uma dívida coloca em risco a face do outro, pois é uma situação considerada constrangedora. Dizer que não pagou ou que não vai pagar é uma resposta despreferida, uma vez que é esperado que as pessoas respondam que vão pagar suas contas, e de fato o façam. Dessas 10 ligações, em apenas uma a pessoa já havia pagado a conta, então as outras 9 ficaram na situação de dar respostas despreferidas. Porém, diferentemente do que se esperava, somente 3 dessas 9 pessoas deram sua resposta despreferidas marcadas linguisticamente. Esse número significa que, pelo menos no corpus deste artigo, apenas 33% das pessoas deram respostas despreferidas com características de tal, o que mostra que esses princípios não se aplicam de maneira tão significativa na interação entre agentes digitais e usuários.

Essas análises foram elaboradas a partir do modelo proposto, visando responder às perguntas iniciais deste trabalho – quais níveis linguísticos interferem neste tipo de interação? As inversões sintáticas

interferem no reconhecimento por parte do AD? O uso conativo ou metafórico pode causar mal-entendidos? Por fim, a presença de conteúdos subentendidos impacta no entendimento do AD? Para encerrar, apresentam-se as respostas obtidas a essas perguntas e as considerações finais a respeito deste artigo, com as quais espera-se contribuir para preencher a lacuna das ciências da linguagem em explorar como se desenvolvem esses processos interativos.

Conclusão

Com esse artigo, procurou-se mapear quais são os principais fatores que corroboram para que falhas interativas em interações entre agentes digitais e usuários aconteçam. Percebeu-se que esses desentendimentos ocorrem em todos os níveis linguísticos, mas principalmente em nível pragmático, uma vez que os ADs não possuem conhecimento de mundo que os possibilitem fazer inferências e interpretar o que as pessoas querem dizer através do dito e do não dito, de conteúdos subentendidos. Essa constatação é um grande avanço para os estudos das interfaces de voz, uma vez que desfoca a atenção que hoje é dada ao nível fonético, e mostra que o nível pragmático também tem grande relevância. Em relação às outras perguntas de pesquisa, não apareceu em nenhum momento do corpus o uso conativo ou metafórico da linguagem, portanto não foi possível analisar essa questão. Sobre a inversão sintática, ocorreu na interação 22, e de fato foi responsável por mal-entendido.

Além disso, também foi possível notar que, quando as máximas conversacionais de Grice (1982) são desrespeitadas, geralmente tem algum objetivo conversacional quando essa violação ocorre por parte do usuário. Porém, quando ocorre por parte do AD, são violadas sem

objetivos conversacionais, e ocorrem devido à falta de conhecimentos extralinguísticos do agente, o que torna a comunicação mais difícil. Outra característica que foi possível observar é que os princípios de preservação da face (GOFFMAN, 1967) e de polidez (BROWN & LEVINSON, 1987) não funcionaram tão significativamente nas interações analisadas – é um tema que deve ser melhor investigado.

Algumas sugestões podem ser dadas conforme os resultados apresentados acima. A primeira delas é que a questão dos turnos conversacionais seja mais bem trabalhada no mundo das interfaces de voz. Como visto em diversas interações, não é raro que os ADs interrompam os usuários, o que pode causar frustração e, consequentemente, fracasso interativo, uma vez que os usuários podem acabar desistindo de dar continuidade na conversa. Dessa forma, sugere-se que seria interessante a realização de mais artigos sobre como funcionam os turnos conversacionais na interação humano-computador, explorando principalmente o Lugar Relevante para a Transição (LRT), de forma a pensar em turnos conversacionais mais flexíveis de acordo com cada pergunta, e diálogos mais naturais.

Além disso, seria interessante, para cada pergunta feita pelo AD, expandir o leque de respostas possíveis, e não trabalhar apenas com as respostas dicotômicas afirmativas e negativas. Em muitas interações, os usuários responderam coisas que não estavam previstas nas gramáticas, isto é, inseriram sentenças ao tópico conversacional. Uma saída inteligente para isso poderia ser estudar o comportamento do usuário conforme cada pergunta, por exemplo, coletar um corpus com um número considerável de respostas à pergunta sobre a realização do pagamento. Desta forma, as respostas possíveis seriam mais assertivas, diminuindo as chances de não reconhecimento.

Outro ponto, semelhante ao anterior, é referente à forma como o AD trabalha com os procedimentos de reformulação. Como explicado e visto nas análises, o AD só é capaz de parafrasear o que já disse anteriormente. O problema é quando as pessoas não entendem o que foi dito e pedem explicação. Ora, se o AD simplesmente disser com outras palavras, sem dar maiores explicações, a chance de que o usuário continue sem entender e a interação seja malsucedida é grande. Dessa forma, entende-se como uma saída que as paráfrases feitas pelos ADs sejam expansivas (HILGERT, 1999), isto é, expandam semântica e lexicalmente o sentido do enunciado de origem. Para isso, também seria interessante realizar um estudo sobre o comportamento do usuário e as possíveis dúvidas referentes às perguntas dos ADs, para que as paráfrases (tentativas de recuperação) de fato contribuam para o entendimento e continuidade da conversa.

Apesar das conclusões e sugestões aqui apresentadas, é importante ressaltar que este foi um breve artigo, realizado com um corpus de apenas 50 ligações, das quais somente 24 foram aproveitadas para análise. Portanto, por se tratar de um tema ainda muito novo, principalmente no Brasil, é interessante que cada vez mais estudos sejam feitos nessa área, com *corpora* maiores, buscando resultados que possam confirmar as descobertas apresentadas. Esse artigo é um convite para que outras sejam feitas, bem como as sugestões dadas nesta conclusão já indicam possíveis problemas que podem ser explorados em análises futuras.

Referências

Livros e outras monografias

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1990.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **A comunicação humana**. In: FIORIN, José Luiz (org.). Introdução à Linguística. São Paulo, SP: 2003. p.25-66.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Procedimentos de reformulação: a correção**. In:

PRETI, Dino. (Org.). Análise de textos orais. 4. ed. São Paulo, SP: Humanitas Publicações FFLCH|USP, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2016.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language usage**. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. (org.). *The discourse reader*. London: Routledge, 1987.

COHEN, M.; GIANGOLA, J.; BALOGH, J. **Voice User Interface Design**. 1. ed. - Boston: Addison-Wesley Professional, 2004.

FIORIN, José Luiz. **A Linguagem em Uso**. In: FIORIN, José Luiz (org.). Introdução à Linguística. São Paulo, SP: 2003.

GOFFMAN, Erving. **Interaction ritual: essays on Face-to-face Behaviour.** Penguin Books, 1967.

GRICE, Paul. **Lógica e Conversação.** In: DASCAL, Marcelo (Org.). Fundamentos metodológicos da linguística (II). Campinas, SP: IEL Unicamp, 1982.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo, SP: Contexto, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da Conversação.** São Paulo, SP: Ática, 1986.

HILGERT, José Gaston. **Procedimentos de reformulação: a paráfrase**. In: PRETI, Dino. (Org.). Análie textos orais. 4. ed. São Paulo, SP: Humanitas Publicações FFLCH|USP, 1999.

LODER, L.; JUNG. N. (org.). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

AUTOR. **Título.** São Paulo, SP: FASB, 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

PEARL, Cathy. **Designing Voice User Interfaces**. 1. ed. California, EUA: O'Reilly, 2016.

PRETI, Dino. (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo, SP: Humanitas Publicações FFLCH|USP, 1999.

Artigos em periódicos

JUNG LAU, C.; OSTERMANN, A. **As interações no telemarketing ativo de cartões de crédito: da oferta velada à rejeição**. Alfa, São Paulo, v.49, n.2, p.65-88, 2005.

OLIVEIRA, A.; CUNHA, G. **Teorias de im/polidez linguística: revisitando o estado da arte para uma contribuição teórica sobre o tema**. Estudos da Língua(gem) - ISSN: 1982-0534. v. 18. n. 2. p. 135-162. 2020.

SACKS, H.; SCHEFLOFF, E.; JEFFERSON, G. **Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa.** Rio Grande do Sul, RS: UFRGS, 2003 [1974].

---

[43] Esse artigo é um recorte da monografia de TCC defendida na FASB em 2021, sob orientação do professor Murilo Jardelino da Costa.

[44] De acordo com Cohen, Giangola e Balogh (2004), interface de voz é "aquilo com o que uma pessoa interage quando se comunica com uma aplicação de voz" (p. 26) (Tradução da autora). Siri, Alexa e Cortana são assistentes digitais da Apple, Amazon e Microsoft, respectivamente.

[45] Tradução da autora.

[46] A palavra "regras" está entre aspas pois não se deve entender como algo prescritivo. Na verdade, os autores descreveram, no artigo de 1974, *Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa,* algumas características recorrentes na conversação humana.

[47] Neste segundo caso (interação por texto), chamam-se chatbots. O foco deste artigo, porém, é no primeiro; portanto, tudo que doravante for chamado de AD, agente digital ou agente virtual, refere-se às interações por voz.

Copyright © Lídia Spaziani, Patrícia Gimenez Camargo, Roger Henrique Pozza, 2022

Editoras
Vera Lúcia Ramos
Telma São Bento Ferreira

Revisão
Valdemar Francisco de Oliveira Filho

Capa
Roger Henrique Pozza

Projeto gráfico
Roger Henrique Pozza

Conversão para Ebook
Cumbuca Studio

Catalogação na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

F138

Faces da leitura e da escrita: teorias & práticas / Lídia Spaziani (Organizadora), Patrícia Gimenez Camargo (Organizadora), Roger Henrique Pozza (Organizador). – São Paulo: Lexikos, 2022.

(Faces da leitura e da escrita: teorias & práticas, V. 3)

EPUB3

273 p.

ISBN 978-65-81314-15-6

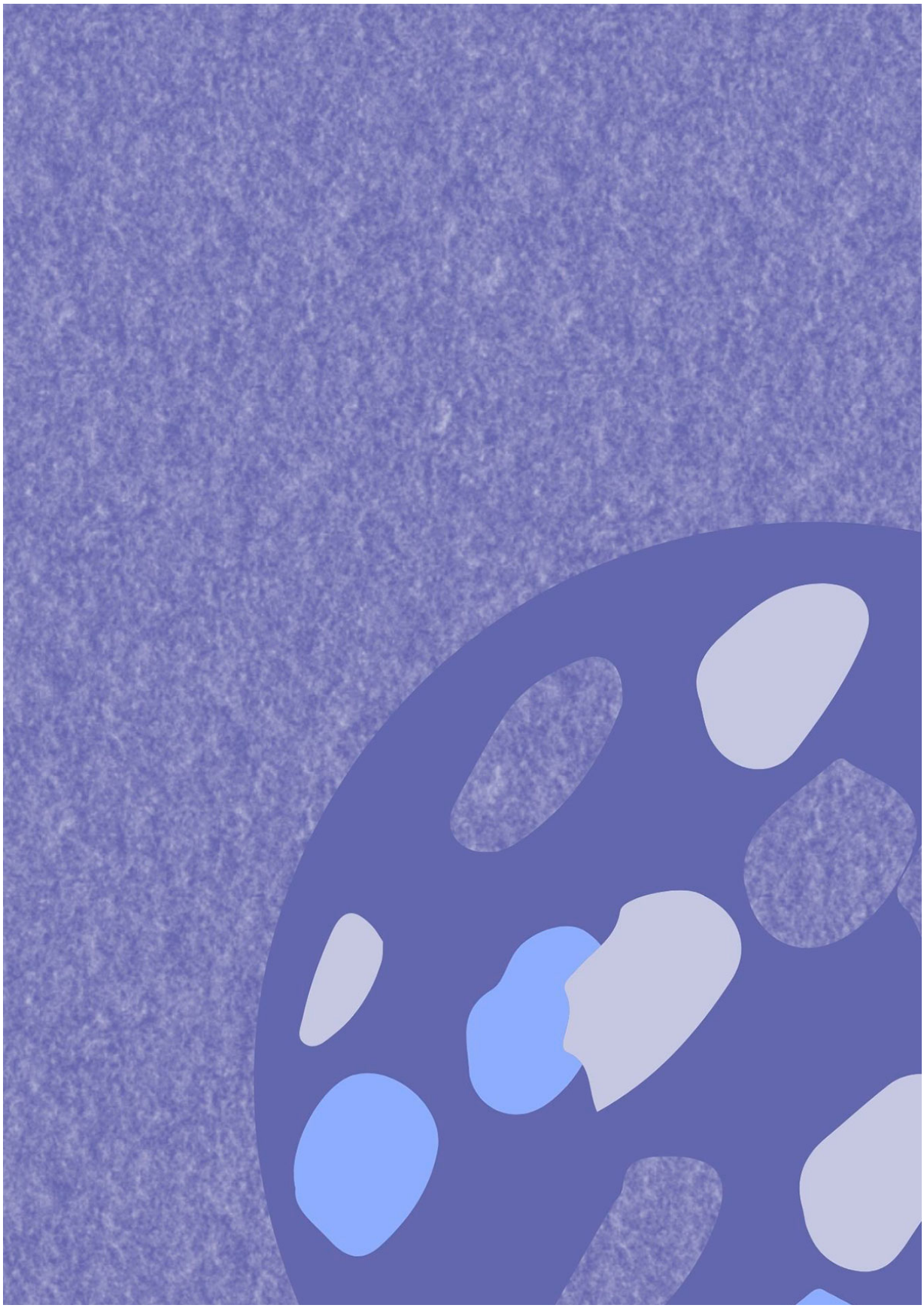
1. Leitura. 2. Escrita. 3. Letramento. 4. Multiletramento. 5. Ensino. 6. Educação. I. Spaziani, Lídia (Organizadora). II. Camargo, Patrícia Gimenez (Organizadora). III. Pozza, Roger Henrique (Organizador).

CDD 372.4

Índice para catálogo sistemático
I. Leitura

[2022]

Todos os direitos desta edição reservados à
LEXIKOS EDITORA LTDA.

www.lexikos.com.br
e-mail para pedidos: comercial@lexikos.com.br

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, arquivada ou transmitida de nenhuma forma ou meio sem permissão expressa e por escrito da editora.